

Manual de tehnici și abilități academice

*ediția a doua
revăzută și adăugită*

Editor: Adrian Bodnar
Redactor: Irina Dercaci
Capertă: Diana Andreescu
(după o lucrare fotografică de Mihai Lupșan)
Paginare: Dragoș Croitoru

ISBN 978-973-125-180-2

© Copyright, 2008, Editura Universității de Vest
Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială, pe orice suport,
fără acordul scris al editurii, este interzisă.

EDITURA UNIVERSITĂȚII DE VEST
300223 — Timișoara, Bd. V. Păcuraru nr. 4,
BCUT, tel./fax: 0256 592 253

**Zoltán Bogáthy
Coralia Sulea**
coordonatori

euv
Editura Universității de Vest
Timișoara, 2008

Cuprins

Capitolul introductiv | xi

Despre autori | xix

Capitolul 1 Cum să învățăm eficient (*Ilidă Erdel*) | 1

1.1. Autodiagnoză privind învățarea | 2

1.2. Stilul de învățare | 5

1.3. Elemente ale unui training de învățare | 9

1.4. Exemple de programe, strategii de învățare | 17

1.5. Ghid de pregătire pentru examen | 24

Capitolul 2 Eficientizarea activității în mediul academic (*Romona Palog*) | 29

2.1. Parcurgerea literaturii (bibliografiei) de specialitate | 30

2.2. Pregătirea pentru cursuri și luarea de notițe | 41

2.3. Pregătirea pentru examen și examenul propriu-zis | 47

Capitolul 3 Abilități academice metacognitive (*Irina Mocșinga*) | 51

3.1. Tipologia sarcinilor academice și mecanismul implicat al învățării | 52

3.2. Metacogniția ca abilitate academică | 53

3.3. Circumscrierea sferei aplicative a problematicei metacognitive | 55

Capitolul 4 Managementul timpului de studiu (Amelia Marian) | 59

- 4.1. Ce presupune managementul timpului de studiu | 60
- 4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu | 62
- 4.3. Tehnici de organizare și gestionare a timpului de studiu | 63
- 4.4. Abilități de utilizare eficientă a resurselor de timp | 65
- 4.5. Elaborarea calendarului de activități săptămânale | 67
- 4.6. Recomandări | 69

Capitolul 5 Instrucțiuni pentru realizarea prezentării la seminar (Coralia Sulea și Cătălina Zaborilă) | 71

- 5.1. Pregătirea prezentării | 72
- 5.2. Părțile prezentării | 73
- 5.3. Recomandări referitoare la prezentarea orală | 74
- 5.4. Materialul de suport pentru prezentarea orală | 75
- 5.5. Cum să răspunzi la întrebări | 75
- 5.6. Lista de verificare | 76
- 5.7. Evaluarea prezentării la seminar | 76
- 5.8. Exemplu de prezentare a unui articol sau a unei sinteze de articole | 77

Capitolul 6 Recenzia de carte (Amelia Marian) | 79

- 6.1. Ce este o recenzie de carte | 80
- 6.2. Structura unei recenzii de carte | 81
- 6.3. Pași în redactarea unei recenzii | 85

Capitolul 7 Cum să citești critic un articol (Florin Sava) | 89

- 7.1. Scopul citirii critice a unui articol | 90
- 7.2. Evaluarea sintetică a unui articol | 92
- 7.3. Evaluarea analitică a unui articol | 93
- 7.4. Câteva remarci finale privind evaluarea unui articol | 98

Capitolul 8 Revizuirea literaturii de specialitate (Laurențiu P. Maricuțoiu) | 101

- 8.1. Introducere | 101
- 8.2. Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii de specialitate | 102
- 8.3. Structura lucrării | 107

Capitolul 9 Ghid pentru realizarea unui eseu (Coralia Sulea) | 111

- 9.1. Introducere în problematica eseului | 111
- 9.2. Pași în elaborarea unui eseu | 113

Capitolul 10 Studiul de caz (Amelia Marian, Ioana Duma, Cătălina Zaborilă) | 123

- 10.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare și învățare în psihologie | 124
- 10.2. Studiul de caz educațional (Amelia Marian) | 132
- 10.3. Studiul de caz clinic (Ioana Duma) | 145
- 10.4. Studiul de caz organizațional (Cătălina Zaborilă) | 166

Capitolul 11 Cercetarea psihologică (Delia Virgă) | 185

- 11.1. Introducere | 186
- 11.2. Etapele cercetării științifice | 187
- 11.3. Caracteristicile cercetării științifice | 189
- 11.4. Tipuri de cercetări | 191
- 11.5. Raportul de cercetare | 197

Capitolul 12 Cum se construiește un proiect de cercetare (Delia Virgă) | 213

- 12.1. Cadru general | 214
- 12.2. Structura proiectului de cercetare | 216
- 12.3. Recomandări generale | 224

Capitolul 13 Raportarea unor cercetări calitative (Delia Virgă) | 226

- 13.1. Ce este cercetarea calitativă | 226
- 13.2. Raportul cercetării calitative | 228

Capitolul 14 *Respere generale în elaborarea unei lucrări de licență (Irina Mocsingo) | 233*

14.1. Principii de start | 234

14.2. Structura lucrării de licență | 236

Capitolul 15 *Susținerea lucrării de licență și a disertației (Mona Vintilă și Delia Virgă) | 249*

15.1. Relația profesor-student în contextul pregătirii lucrării de licență / disertație | 249

15.2. Susținerea lucrării de licență | 251

15.3. Elaborarea și susținerea disertației | 253

Capitolul 16 *Realizarea și prezentarea unei lucrări la o manifestare științifică (Mona Vintilă) | 255*

16.1. Rezumate pentru un congres | 255

16.2. Tipuri de prezentări | 261

Capitolul 17 *Linii directoare pentru activitatea în grup (Ildiko Erdei și Coralia Sulea) | 271*

17.1. Activitatea grupului | 272

17.2. Stadiile dezvoltării grupului | 273

Capitolul 18 *Managementul activităților academice în grup (Rodica Pantelie și Andreea Ionescu) | 287*

18.1. Introducere în problematica activității în grup | 288

18.2. Principii de bază ale organizării activității în grup de către profesor | 291

18.3. Aspecte ale desfășurării muncii în grup din punctul de vedere al studentului | 296

Capitolul 19 *Cum se pregătește și desfășoară un atelier (Ioana Dunău și Andreea Ionescu) | 313*

19.1. Etape de lucru în pregătirea și desfășurarea unui atelier | 314

Capitolul 20 *Strategii de pregătire pentru obținerea unei burse de studii în străinătate (Adina Dumitru) | 335*

20.1. Unde căutăm? | 336

20.2. Documentarea | 338

20.3. Pregătirea documentelor necesare | 339

20.4. Criterii de selecție ale candidaților | 343

20.5. Strategii prealabile de obținere a informațiilor | 345

Capitolul 21 *Managementul proiectelor (Corina Ilin) | 347*

21.1. Introducere | 348

21.2. Ce este un proiect? De ce avem nevoie de proiecte? | 349

21.3. Elaborarea proiectelor | 352

21.4. Lecțiile experienței | 356

Bibliografie | 356

Anexa 1 *Standarde internaționale de redactare și citare | 369*

Anexa 2 *Standardele etice în cercetarea psihologică | 375*

Anexa 3 *Exemplu de chire critică a unui articol | 381*

Anexa 4 *Cerere de finanțare pentru proiect de cercetare exploratorie | 397*

Capitolul introductiv

la ediția a doua

Cărțile, la fel ca oamenii, au soarta lor. Acum, când citiți ediția a doua, revizuită și adăugită a Manualului de tehnici și abilități academice, mi se face a deosebire plăcută să rememorez istoria acestei cărți. În 2002 am fost invitat de Universitatea din Maastricht să particip la un schimb de experiență legat de tehnicile și metodele de predare în universități, care valorizează experiențele și dinamica grupului. Am fost foarte inspirat și am trimis în locul meu (dar acoperindu-le costurile integral dintr-un grant pe care îl conduceam în momentul respectiv) patru колеге tinere: Corina Ilin, Conalia Sulea, Cătălina Zaborilă și Amelia Marian. S-au întors entuziasmate de filozofia și tehnica PBL (Problem Based Learning) și nu au scăpat nici un prilej să împărtășească ceea ce au văzut la Maastricht: au organizat workshopuri și traininguri cu toți colegii Catedrei de Psihologie, iar trei ani consecutiv au pregătit în cadrul școlilor de vară tutori (coordonatori ai grupurilor de studiu) și au prezentat probleme (unitare de bază pe care se edifică acest sistem). Pentru a valorifica toată această experiență am inclus în planul de învățământ disciplina Introducere în PBL, iar echipa a câștigat un grant CNCSIS A¹, care a permis continuarea cercetării.

Introducere în PBL nu a fost singura disciplină nouă inclusă în planurile de învățământ. Pot aminti, din aceeași categorie, și alte discipline, precum Abilitățile psihologice și Laboratorul de comunicare. Așa cum cărțile au soarta lor, și planurile de învățământ de la specializarea psihologie au avut soarta lor, dar despre acest subiect poi discuta, mai pe larg, cu alți prilej. După doi ani, disciplina

¹ Grant nr. 8 cod CNCSIS A 2005, 2006, cu titlul *Evaluarea și dezvoltarea resurselor umane în vederea integrării în spațiul european al învățământului superior prin implementarea sistemului Problem Based Learning (PBL) în specializarea psihologie*, director de grant: prof. univ. dr. Anca Munteanu.

Introducere în PBL a fost inclusă în disciplina Tehnici și abilități academice, pentru care era nevoie de un manual.

Manualul de tehnici și abilități academice a fost tipărit în 500 de exemplare. Spre marea noastră bucurie, tirajul s-a epuizat rapid, iar titlul a fost retipărit de trei ori și s-a vândut nu doar studenților noștri, ci și altor clienți, editorul precizându-ne că este una dintre cele mai bine vândute cărți ale editurii. Chiar dacă, între timp, membrii catedrei nu publică multe cărți de autor și alte manuale, trebuie să recunoaștem că cea mai căutată carte este Manualul de tehnici și abilități academice.

Acest volum, rezultatul muncii și activității profesionale a unei echipe tinere de cadre didactice de la Catedra de Psihologie din Timișoara, reprezintă un pas înainte în direcția stabilită a specializării noastre, orientată pe psihologia aplicată. Această orientare s-a dezvoltat în direcția cultivării, transmiterii și formării unor cunoștințe și abilități care sunt cerute pe piața forței de muncă. În acest sens, idealul nostru este formarea unui absolvent bine pregătit din punct de vedere teoretic, care să cunoască atât perspectivele clasice de abordare, cât și cele mai recente cercetări în domeniu, publicate în diverse jurnale de specialitate. Considerăm că este extrem de important ca studentul și absolvenții noștri să fie bine pregătiți în ceea ce privește abilitățile pe care le vor pune în valoare în practica lor profesională. Această strategie este susținută de schimbarea realizată la nivelul societății și de cerințele ei față de mediul universitar. Este vorba despre nevoia de a integra absolvenți care pot pune în practică și în valoare cunoștințe profesionale și abilități care pot fi accesate imediat, de la începutul activității profesionale. În aceeași măsură încercăm să transmitem studenților noștri valorile Catedrei de Psihologie: competență și profesionalism, spirit de echipă, loialitate, respect și încredere, precum și promovarea unei diversități teoretice și metodologice — toate acestea fiind orientate spre realism și eficiență socială.

Datorită atenției deosebite acordate psihologiei aplicate și demersurilor realizate în activitatea didactică de transmitere a informațiilor și de formare a abilităților profesionale, am reevaluat modalitatea de realizare a sesiunilor

rilor. Accentul a fost pus într-o mai mare măsură pe realizarea de aplicații, exerciții structurate, pe metode care îmbină într-o manieră eficientă procesarea informațiilor de specialitate cu aspectul formativ și creșterea implicării studenților în procesul de învățare.

La începutul anului universitar 2003-2004 a fost conceput și implementat modulul inițial de practică pentru anul I, care a pornit de la nevoia de „inițiere a studenților” încă din primele zile ale anului (modulul intensiv chiar a fost realizat în 2 și 3 octombrie), când 12 echipe de studenți și 12 coordonatori au realizat un program structurat pe exerciții de auto- și intercunoaștere, analiza așteptărilor și temerilor studenților „boboci”, analiza și discutarea principalelor domenii ale psihologiei, aprecierea strategiei Catedrei de Psihologie de la Timișoara, a structurii catedrei, facultății și universității, a „regulilor de bază” etc. În ciuda numărului mare, studenții cu care a trebuit să lucrăm s-au implicat în activitățile propuse, iar această modalitate de inițiere a „bobocilor” a fost apreciată inclusiv de studenții din anii mai mari — care au spus că s-ar înscrie în anul întâi pentru a parcurge acest modul —, precum și de alte catedre.

În urma aplicării principiilor Declarației de la Bologna, învățământul românesc trece prin schimbări deosebite, printre care transformarea învățământului superior în învățământ de masă. Astfel, la specializarea psihologie din cadrul Universității de Vest din Timișoara a crescut numărul de studenți de la 60 la 200, s-a renunțat la examenul de admitere, s-a schimbat componența grupurilor de studenți, iar accentul s-a mutat de pe cursuri pe seminarii. Cu toate acestea, noi nu renunțăm la exigențele calitative, sau, cum obișnuiesc să spun: „chiar dacă am ridicat bariera la intrare, nu coborâm stacheta exigențelor pe parcurs”.

Revenind la instrumentele pe care le folosim în demersul nostru didactic, aducem în discuție importanța unui astfel de Manual de tehnici și abilități academice. Ideea realizării unui astfel de material, care implică eforturi și documentări susținute, este motivată de nevoia ofe-

riri unor repere și standarde în direcția redactării lucrărilor științifice de calitate.

Acest manual dezvoltă, într-o formă academică, principiile strategice care au fost conturate cu ceva timp în urmă, așa cum aminteam anterior. Structura capitolelor este astfel concepută încât să permită punerea în evidență a aplicabilității informațiilor prezentate.

Astfel, fiecare capitol prezintă o definiție a tipului de lucrare prezentat și aplicabilitatea ei la diferite discipline sau domenii ale psihologiei, pașii recomandați a fi respectați înaintea redactării efective, tehnici care pot fi folosite, precum și exemplificări.

Studentii vin la universitate să învețe. Uneori le oferim prea multe informații în loc să le spunem cum să le utilizeze. În materialul inclus în acest manual, Ildiko Erdei și Ramona Paloc le prezintă cititorilor principii ale învățării eficiente, precum și modalități de eficientizare a învățării în mediul academic. Aparent, învățarea nu ia prea mult timp. Irina Maesinga oferă în capitolul prezentat o perspectivă interesantă asupra tipurilor de sarcini academice și stilurilor de învățare implicate. Trebuie de asemenea să luăm în considerare faptul că, dacă nu știm să stabilim priorități, dacă nu urmărim succesiunea acțiunilor și importanța acestora pentru noi, consecințele pot diminua eficiența noastră. Annelia Marian ne prezintă anumite strategii și principii referitoare la managementul timpului și planificarea activităților de studiu.

Una dintre principalele modalități de evaluare a studenților la seminar este realizarea de prezentări. Coralia Sulea și Cătălina Zaboriță prezintă repere importante pentru realizarea unei prezentări academice, pornind de la pregătirea și prelucrarea materialului academic până la forma de prezentare și interacțiunea cu auditoriul.

În sfera analizei diferitelor materiale bibliografice, Annelia Marian expune modalitatea de realizare a unei recenzii, structura și aspectele principale care trebuie luate în considerare în realizarea unui astfel de demers.

Pentru că în activitatea academică realizarea sarcinilor de învățare reprezintă activitatea centrală, este de ase-

mena importantă forma acestor produse și respectarea standardelor internaționale. Florin Sava, în materialul său referitor la citirea critică a unui articol, oferă cititorilor modalități de evaluare și de analiză a articolelor de cercetare pentru o prelucrare și înțelegere eficientă și critică a informațiilor prezentate în jurnalele de specialitate.

Laurențiu P. Maricușoiu abordează revizuirea literaturii de specialitate și prelucrarea informațiilor din diferite surse, precum și aplicabilitatea acestei tehnici pentru diferite lucrări academice, teoretice și practice.

Una dintre modalitățile de evaluare a activității studenților este reprezentată de redactarea unui eseu. Desecori se face confuzia între eseu și referat, se omite citarea surselor bibliografice, iar contribuția proprie e în absență, fie exclusivă. Coralia Sulea prezintă în acest manual un ghid util pentru realizarea unui eseu academic, precum și criteriile de evaluare a acestuia.

Studiul de caz ca metodă de cercetare și de învățare în psihologie este prezentat în funcție de cele trei domenii principale de aplicare a acestuia. Astfel, Ioana Diana descrie caracteristicile studiului de caz clinic, avantajele și limitele aplicării metodei în acest domeniu, precum și etapele realizării. Cătălina Zaboriță prezintă etapele de elaborare a unui studiu de caz în domeniul organizațional, iar Annelia Marian explică planificarea unui studiu de caz în domeniul educațional.

Având în vedere faptul că preocupările referitoare la cercetare constituie o componentă în formarea academică, iar în domeniul practicii psihologice reprezintă o dimensiune fundamentală pentru dezvoltarea profesională, Delia Virgă expune pașii, dar și modalitatea de realizare a unei cercetări științifice, a unui proiect de cercetare și a raportului de cercetare. De asemenea, de o importanță deosebită este și capitolul aceleiași autoare, referitor la cercetările calitative.

Irina Maesinga prezintă, în alt capitol, principalele repere pentru elaborarea lucrării de licență, pornind de la ideea lucrării, construirea planului de lucru, prelucrarea informațiilor teoretice, practice și metodologice, subliniind

criteriile și aspectele esențiale pentru realizarea unei lucrări ce respectă standardele academice necesare.

Deoarece aceste cercetări nu rămân între copertele dosarelor personale, ci sunt valorificate prin prezentarea la licență sau la diferite manifestări științifice, pe lângă rigurozitatea științifică, este foarte importantă modalitatea de prezentare a acestor rezultate. În acest sens, Mona Vințilă dezvăluie principalele criterii care trebuie respectate în realizarea unui rezumat pentru o lucrare ce urmează a fi prezentată la o manifestare științifică națională sau internațională, tipurile de prezentări care pot fi folosite și face precizări referitoare la modalitatea de realizarea a acestora.

Aceste aspecte legate de cercetare sunt susținute în bună măsură de colaborarea dintre student sau masterand și cadrul didactic coordonator, iar unul dintre cele mai importante contexte de prezentare a unei cercetări științifice este susținerea lucrării de licență sau a celei de disertație. Mona Vințilă și Delia Virgă prezintă importanța relației profesor-student în contextul scrierii lucrării, precum și aspecte referitoare la susținerea lucrării de licență și disertație.

Deoarece o parte semnificativă a cercetărilor și proiectelor implică munca în echipă, este foarte important să știm ce putem face atunci când avem rolul de coordonatori sau de membri ai grupului de lucru. Coralia Suleu și Ildiko Erdei descriu liniile directoare pentru activitatea în grup, stadiile dezvoltării unui grup, precum și o serie de tehnici practice care pot fi aplicate în diferite momente.

În sprijinul ideii menționate mai sus a fost conceput și capitolul Managementul activităților academice în grup, de către Rodica Puntele și Andreea Ionescu, secțiune care prezintă modalități concrete de valorificare a muncii de grup în cadrul activității specifice de seminar.

Ioana Duma și Andreea Ionescu ne prezintă repere importante pentru organizarea unui atelier (workshop), tip de activitate tot mai frecvent întâlnit în cadrul conferințelor și altor manifestări academice similare sau de altă natură.

Mobilizarea studenților devine o preocupare din ce în ce mai importantă atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice care îi îndrumă. Adina Dumitru ne prezintă strategii de pregătire pentru obținerea unei burse de studii în străinătate.

Conceperea și depunerea proiectelor pentru finanțare reprezintă o activitate extrem de importantă atât pentru persoanele din mediul universitar, cât și pentru practicieni. Carina Ilin ne arată pașii unui proiect și ne oferă informații legate de redactarea și realizarea părților acestuia, în concordanță cu standardele specificate în general în cadrul proiectelor.

Revenind la importanța proiectelor academice, Florin Sava prezintă în anexa manualului o sinteză a reperelor în direcția redactării unui material și a citării corespunzătoare a surselor bibliografice. În afara criteriilor și aspectelor tehnice implicate în realizarea unui cercetări, sunt importante standardele de etică ce trebuie respectate. În acest sens, Ioana Duma ne explică adaptarea unei sinteze care se referă la principiile etice și deontologice ale profesiei de psiholog și la cele ale cercetătorului, pentru realizarea unei cercetări ce respectă participanții la studii.

Toate aceste tehnici și metode prezentate nu se rezumă doar la perioada academică a studentului, ci și la activitatea psihologului practician, baza acestor tehnici este pusă în perioada predominant academică, iar ulterior tehnicile devin instrumente de bază în activitatea practică.

Deoarece în România nu există o astfel de colecție de materiale, considerăm extrem de importantă realizarea ei, manualul fiind foarte util atât studenților de la specializarea Psihologie, cât și celor din alte domenii socio-umane, precum și cadrelor didactice și practicienilor care vizau valorificarea științifică a activității lor profesionale.

Deși în diverse lucrări de specialitate au apărut informații referitoare la realizarea unor lucrări academice, nicio publicație din România nu cuprinde o paleră atât de complexă precum cea prezentată în acest manual.

Dorim să precizăm că materialele realizate de membrii Catedrei de Psihologie au fost în mare parte deja fol-

sire în activitatea cu studenții și au fost validate și ajustate în funcție de rulara acestora. Cea de-a doua ediție aduce în plus față de prima 9 capitole cu tot atâtea teme, continuând drumul deschis de prima ediție și completând-o cu noi materiale care vin în întâmpinarea nevoilor studenților, cadrelor didactice și practicienilor, dar și altor categorii interesate de activități academice sau conexe acestora.

Ediția a doua a manualului se bazează pe o bibliografie recentă, respectând standardele și cerințele internaționale referitoare la realizarea și redactarea lucrărilor științifice în domeniul psihologiei. Manualul este conceput și redactat de membrii Catedrei de Psihologie cu experiență didactică și de cercetare în diverse domenii ale psihologiei.

Așa cum îl prezintă și titlul manualului, tehnici și abilități academice, materialul este fundamentat pe două dimensiuni: una a prezentării standardelor de realizare a materialelor academice, tehnicilor care pot fi adoptate în funcție de specificul lucrării ce se dorește a fi realizată, exemplelor și pașilor necesari, iar alta, a tehnicilor care pot fi folosite pentru dezvoltarea unor abilități, de exemplu pentru o mai bună organizare a timpului, pentru încredere eficientă sau pentru realizarea unei activități în cadrul unui grup.

Suntem conștienți de limitele acestui manual, dar credem că va fi la fel de bine primit ca prima ediție și așteptăm reacțiile și sugestiile dumneavoastră pentru ediția următoare.

Prof. univ. dr. Zoltán Bogáthy

Timișoara
martie 2008

Despre autori

Zoltán Bogáthy este profesor doctor la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara, director al Centrului de Studii și Cercetări Psihologice Timișoara și redactor-șef al „Revistei de psihologie aplicată”. Zoltán Bogáthy valorifică în activitatea de educare a generațiilor de psihologi experiența practică a celor 25 de ani de conducere a Laboratorului de Psihologie din cadrul Combinatului Siderurgic Reșița, singurul laborator uzinal de psihologie, care funcționează fără întrerupere din 1968 până în prezent și la a cărui construcție și consolidare a contribuit. Această experiență este certificată și de calitatea de expert recunoscut de EAWOP (European Association on Work and Organizational Psychology), făcând parte din echipa care a monitorizat modul în care se predă psihologia muncii și organizațională în universitățile europene. Deține competențe recunoscute în domeniul managementului proiectelor, fiind directorul a două granturi universitare finanțate de Banca Mondială și CNFIS/CNCSIS, și este certificat ca expert evaluator CNCSIS și LEONARDO. Conduce o firmă de consultanță în domeniul managementului resurselor umane. A publicat peste 70 de studii și articole în reviste de specialitate sau în volume colective. Dintre lucrările publicate, amintim: *Îndreptarul psihologului industrial* (1975), *Negocierea în organizații* (1999), *Psihologie Organizațională* (2002), *Introducere în psihologia muncii* (2002), *Conflictele în organizații* (2002), *Manual de tehnici și abilități academice* (co-coord.) (2004), *Manual de psihologia muncii și organizațională* (coord.) (2004) și *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (coord.) (2007). Preocupări academice și de cercetare: cultură organizațională, interculturalitate organizațională, competență și eficiență în

organizații, eficiență managerială, comportament organizațional în organizațiile mixte.

E-mail: zbogathy@socio.uvt.ro

Ioana Duma este psiholog clinician principal și psihoterapeut acreditat de Colegiul Psihologilor din România. Este acreditat Analist Tranzacțional Certificat (CTA-psihoterapie) de către Asociația Europeană de Analiză Tranzacțională (EATA) și a finalizat un curs de bază în domeniul tehnicilor de relaxare, hipnozei clinice și psihoterapiei ericksoniene. Domeniile sale de interes sunt psihodiagnosticul clinic, psihopatologia și psihoterapia. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate și cursul *Tehnici de relaxare — curs și aplicații pentru studenții în psihologie* (2001). În prezent își desfășoară activitatea de psiholog clinician și psihoterapeut în cadrul cabinetului individual de psihologie.

E-mail: ioana_a_duma@yahoo.com

Adina Dumitru este asistent universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara, și doctorand al Universității din Santiago de Compostela, Spania. Domeniile sale de interes sunt psihologia politică, psihologia environmentală, analiza tranzacțională și justiția tranzițională. În prezent este titular al seminarilor de Introducere în psihologia socială. Experiența sa profesională include stagii de cercetare în Mexic și Spania și o bursă Fulbright în Statele Unite, unde a obținut și titlul de Master în psihologie politică. A lucrat ca asistent editorial la revista „French Politics”, în Statele Unite, și este membru al Grupului de Cercetare privind relația Oameni-Mediu, al Universității din A Coruña, Spania. În prezent urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacționale.

E-mail: adina.dumitru@gmail.com

Edikó Erdei este lector universitar asociat la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie

a Universității de Vest din Timișoara și doctorand la Universitatea din Szeged. Este titular al cursurilor de consiliere școlară și de consiliere privind cariera. Interesul său în domeniul cercetării este orientat spre studiul dinamicii de grup, fiind și realizatorul unui curs pe această tematică la nivel de studii masterale. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate, în *Manual de psihologia muncii și organizațională* (2004) și în *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (2007). Domenii de interes: dinamica de grup, cultura organizațională a școlilor, consilierea privind cariera.

E-mail: erdekif70@yahoo.com

Corina Ilin este conferențiar universitar doctor la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara, doctor în psihologie al Universității „Al. I. Cuza” din Iași. Este titulară a cursurilor Psihologie socială aplicată, Psihologie economică și Psihologie environmentală la specializarea Psihologie și a cursurilor Schimbare și dezvoltare organizațională, respectiv Managementul proiectelor, în cadrul programelor masterale. Coordonatoare a Grupului de Studii și Cercetări privind Relația Oameni-Environment din cadrul Centrului de Studii și Cercetări Psihologice din Timișoara, membră a *International Association for People-Environment Studies*, Corina Ilin este autoarea primului *Curs de Psihologie environmentală* din România. Are experiență de peste 12 ani ca trainer centrat pe dinamica grupului, dezvoltarea abilităților de leadership și construirea de echipe performante, fiind implicată în peste 15 proiecte de cercetare și intervenție. Este expert CNCIS din 2006. A publicat peste 35 de lucrări în reviste de specialitate sau în cadrul unor volume colective, printre care: *Manual de psihologia muncii și organizațională* și *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, ambele coordonate de profesorul Zoltán Bogáthy și publicate la Editura Polirom, Iași în 2004 și 2007. Este coautoare a *Manualului de psihologie socială aplicată*, alături de Ștefan Boncu și Coralia Sulea (Editura

Universității de Vest Timișoara, 2007, și a părții în 2003. A publicat în calitate de autor unicărilor *Schimbările organizaționale și percepția lor psihosocială* Editura Universității de Vest Timișoara 2008 și *Jurnal științific de psihologie ambientală* Editura Institutului European Iași 2008. Jurnalul este membră în comitetul editorial al „Bulletin of People Environment Studies”, redactor asociat al „Revista de psihologie aplicată” din Timișoara, coordonator redacției „Mășă Revista de management educațional, IRMED” și vicepreședinte, Centrul Național de Psihologie Aplicată din Timișoara.
E-mail: andres@yahoo.com

Andreea Ionescu este asistent universitar la Catedra de psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara și doctorandă în psihologie la Științele Universității Al I. Cuza Iași. Domeniile sale de interes sunt psihologia dezvoltării în special perioada pre-natală, psihologia creativității, psihologia transpersonală, psihologia environmentală și psihoterapia. În prezent, urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzațională sub egida Asociației Europene de Analiză tranzațională (EATA) urmând ca psihoterapeutul să si poartă de grijă. Membră a organizației amaze internaționale, Andreea Ionescu a finalizat un curs de formare și a devenit ca *editor prim al revistei amaze* este titulara dispunder Psihologia vârstelor și a Psihologia creștinătății și Psihologie transpersonală. A publicat articole în *Revista de psihologie aplicată* 2002, „Psihologia asință” 2002, 2003, „Jurnal de psihologie aplicată” 2003 și a fost implicată în proiecte de cercetare.
E-mail: andreea@yahoo.com

Irina Maesinga este conferențiar la Facultatea de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara (Catedra de Psihologie), în prezent ține cursurile psihologiei personalității, viața unei persoane

litate și Psihologie cognitivă. Interesele sale științifice vor merge către metode calitative în evaluarea personalității și aplicarea psihologiei cognitive în științele ecologice și psihologie diferențială. Este coordonator al Departamentului de Cercetare din cadrul Centrului de Consiliere Psihologică și Orientare în Carieră (CPCO) al Universității de Vest din Timișoara și coordonator al Centrului de Cercetări ale studenților în Psihologie din cadrul aceluiași universități. 2000-2004) A proiectat și coordonat proiectul de identificare și analiză a nevoilor de adaptare ale studenților din anul I la mediul academic apărând urmând să se lătească în studiul *The Application Oriented of Repertory Grid concerning Explorer Research Studies in Educational Environment* publicat în revista *Journal of Cognition, Behavior, and* Napoca 2006, Universitatea EBSCO (domeniul științe sociale) copiată Laurențiu Maricuțoiu. A participat la două conferințe internaționale privind adaptarea studenților din anul I la mediul universitar. Conferința Suedia 2007 și studiul *A research of necessary needs and competencies for the first year of year education* (coautor: Raluca Fănuș, Lidia Ionescu și Coralia Sulea).
E-mail: irmaes@yahoo.com

Amelia Marian este asistent universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara și director al Universității Al I. Cuza Iași. Domeniile sale de interes sunt psihologia generală și psihologia comunitară. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate și prezintă este titularul seminarelor de Psihologie generală și E-mail: amarian@social.ro

Laurențiu P. Maricuțoiu este asistent la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara. Din 2006 este director al Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj, Napoca și ține seminarii de Psihologia personalității, Testarea psihologică și Psihologie politică și Analiza supracărilor. A

fos implicat în mai multe proiecte de cercetare cu finanțare națională și internațională. Domenii de interes: dezvoltarea organizațională, interacțiunea om-căminul și etnopsihologia cucerșilor.

E-mail: amariu@biacsiro.ro

Ramona Paley este lector doctor la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara. Domeniile sale de interes sunt educația adulților, psihologia educației, psihologia muncii. A publicat articole în reviste de specialitate și în volume colective în domeniul educației adulților (învățare la vârsta adultă, formarea și dezvoltarea profesională a psihologilor educației și psihologilor muncii). Este autor al lucrării *Învățarea la vârstă adultă*. Editura Didactică și Pedagogică, 2007 și *Formarea învățării și implicările eticopedagogice*. Editura Universității de Vest, 2007. Este autor al cărților *Manual de psihologia muncii și organizațională* alături de Ioan Bogăthy, Editura Polirom, 2004 și *Mămăi de lemn și metode în psihologia muncii și organizațională* (coord. Zoltán Bogáthy, Editura Polirom, 2007). Coordonați lucrările *Educarea Adultilor: perspective și repere practice* alături de Simona Șoia și Lorel Ungureanu, Editura Polirom, 2007. În prezent este titularul cursului de Psihologia învățării, Managementul resurselor umane și un masterat și al laboratorului de Abilități psihologice.

E-mail: amariu@biacsiro.ro

Rodica Pantelie este lector universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara și doctorand în științe educaționale la Universitatea București. Domeniile sale de interes sunt psihologia psihologiei clinice, psihologia și psihoterapia copilului și adolescentului. Urmărește activitatea în Psihianza și psihoterapia copilului și adolescenței ca organizator de Fundația „Căminul” București. Cursurile Formarea în Psihianza Copilului și Adolescenței. În prezent este titular al cursului de

Testare psihologică și evaluarea mecanismelor cognitive și al seminarilor de Psihologia sănătății și Psihianza. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate, a participat cu lucrări la mai multe conferințe naționale și internaționale și a publicat cursurile *Tehnici practice pentru de seminar* (2001) și *Psihologia clinică a copilului* (2006).

E-mail: pansper2000@yahoo.com

Florin Alin Sava este conferențiar universitar și șef al Catedrei de Psihologie cu Cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest, Timișoara. A absolvit studiile doctorale și postdoctorale la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca, ar studiază de câteva luni la Universitatea de Vest din Timișoara. În cele câteva ani de activitate academică a câștigat șapte granturi și contracte de cercetare, a publicat patru cărți, trei articole ISI (ca prim autor), a coordonat dezvoltarea intervențiilor de Personalitate DULAS și este coautor al Power Skills, un program standard de analiză a puterii statului și a mării efectului. De asemenea a fost vizitator științific la Universitățile din Belgia (Ghent, Ghent și Porto), Portugalia și a beneficiat de mai multe stagii de pe teritoriul profesional de cercetare în SUA (Stanford și Princeton). Până în anul 2004 a fost ales membru în Comitetul Director al Catedrei Psihologie din România iar în 2008 este implicat activ în evaluarea CNCSIS. Domeniile sale de interes și competențe sunt metodologia cercetării și analiza datelor psihologia muncii, psihologia personalității și cognitivă socială.

E-mail: alsava@biacsiro.ro

Coralia Sulea este lector la Catedra de Psihologie la Universitatea de Vest din Timișoara și doctorand la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca. A absolvit cercetarea de doctorat la Universitatea din Cluj Napoca pe tema „Proiectivitatea în organizații. Încercări de aplicare a proiectivității în analiza tranzacțională”. Organizator de cursuri de Psihologia muncii și psihologia personalității. A absolvit cursurile de Psihologia muncii și psihologia personalității la Universitatea din Cluj Napoca. A absolvit cursurile de Psihologia muncii și psihologia personalității la Universitatea din Cluj Napoca. A absolvit cursurile de Psihologia muncii și psihologia personalității la Universitatea din Cluj Napoca.

Domeniile sale de interes sînt psihologia socială aplicată psihologia organizațională și psihologia religiei. A colaborat împreună cu prof. dr. Zoltán Bogathy, în 2004 prima ediție a *Manualului de tehnică și afinități a aderenței*, este coautor al cărții de cîrmă a Ștefan Bocu și conf. dr. Cornelia a *Manualului de psihologie socială aplicată* (2007).

E-mail: csiltea@socio.uvt.ro

Mona Virtilă este conferențiar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara. Domeniile sale de interes sînt psihologia sănătății, psihosexologia, terapia de familie. A publicat următoarele cărți: *Adolescența sau căderea în lume* (1998), *Compendiu de neuropsihologie și neurocibernetica* (2001), alături de altele ediție *Igienă și sănătate mentală* (2001), avînd de asemenea două ediții, *Compendiu de neuropsihologie* (2007), *Compendiu de neuropsihologie clinică și psihofarmacologie aplicată* (2007), *Cum să evaluăm lucrările de acțiune? Orientări teoretice și metodologice cu exemple din psihologia sănătății și psihosexologie* (2008). Mona Virtilă a publicat peste 50 de articole și studii în reviste și volume colective românești, peste 10, în volume și reviste internaționale și 4 articole în reviste cîrmă. A participat cu lucrări științifice la 21 de conferințe europene și mondiale avînd și lucrări premiate la aceste conferințe. Este profesor invitat la Universitatea din Cluj Napoca. Este membră a Asociației Psihologilor din România, a Asociației Europene de Psihologia Sănătății, a Asociației Europene de Terapie Familială, a Asociației de Medicină Psihologică Europeană și Mondială și a Asociației Germane. Este inclusă în prima ediție a volumului *Who's Who in Romania Medical*.
E-mail: mona.virtila@socio.uvt.ro

Dana Virgă este conferențiar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara, și docent în psihologie organizațională la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca. Susține cursuri de psihologie experimentală și psihologie organizațională.

Interesele de cercetare se înscriu în sfera îagnozării organizaționale, stării de bine în organizații și problematici derivate în organizații. A publicat mai mult de 40 articole în reviste de specialitate sau în volume colective și este coautor al volumelor *Proiectare managementului Psihologiei și conflictului* (1998), *Cărți de statistică aplicată în științele sociale* vol. II (1999) și *Ghid practic de psihologie experimentală* (2009). A publicat o serie de capitole în *Manual de psihologia muncii și organizațională* (2004), *Manual de tehnică și metode în psihologia muncii și organizațională* (2007) și este autor al cărții *Psihologia experimentală – de la teorie la practică* (2004) și *Dezvoltare și schimbare organizațională* (2007). Are experiență de consultant în managementul resurselor umane fiind psiholog principal cu o experiență practică în domeniul psihologiei muncii și al serviciilor psihologice din domeniul organizațional. Este membră a Asociației Psihologilor din România, A.P.R., al Asociației Psihologilor Internaționali Organizaționali din România, A.P.I.O. și membră al I.A.A.P., Asociației Europene de Psihologia Muncii și Organizațională.
E-mail: dvirga@socio.uvt.ro

Cătălina Andreea Zaborilă este lector universitar la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara și conferențiar în Psihologie la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj Napoca. Interesele sale în domeniul cercetării științifice sînt orientate spre investigarea dinamicii răspunsurilor individuale ale indivizilor în grupuri și organizații prezente în mediul curs de formare profesională analizei ratelor funcționale organizaționale sub egida Asociației Europene de Arhivă Interacțională EATA.
E-mail: czaborila@socio.uvt.ro

Capitolul 1

CUM SĂ ÎNVĂȚĂM EFICIENT

Idiiko Erdei

Cuprinsul capitolului.

- 1.1 Autodiagnoză privind învățarea
- 1.2 Stilul de învățare
 - 1.2.1 Clasificarea stilurilor de învățare
 - 1.2.2 Identificarea stilurilor de învățare
- 1.3 Elemente ale unui training de învățare
 - 1.3.1 Etapele învățării
 - 1.3.2 Reguli generale ale învățării eficiente
 - 1.3.3 Condițiile optime ale învățării eficiente
 - 1.3.4 Strategii de învățare
 - 1.3.5 Tulburări ale procesului de învățare
- 1.4 Exemple de programe, strategii de învățare
 - 1.4.1 Strategia PQRS
 - 1.4.2 Programul CoRT
- 1.5 Ghid de pregătire pentru examen

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- Realizeze o autodiagnoză cu privire la obiceiurile proprii de învățare și motiveze pentru învățare
 - Compare diferitele stiluri de învățare
 - Identifice aspectele esențiale ale unui training de învățare eficientă
 - Descrie unele programe și strategii de învățare
 - Conștientizeze rolul pe care îl au în îmbunătățirea propriilor activități academice

În acest capitol vă propunem să reflectați asupra a ceea ce învețați și, dacă e cazul, — asupra posibilității de a eficientiza performanțele voastre academice. Vă oferim unele sugestii pentru îmbunătățirea propriului stil de studiu, pentru formarea unor obiceiuri de învățare eficiente și pentru îmbogățirea paletelor de tehnici de învățare. Nu uitați învățarea ca orice activitate, presimpune anumite metode și aptitudini. Eficiența ei depinde în mare măsură de VOI.

Un psihometrist învățării, acest capitol prezintă câteva elemente de bază:

1. Auto-diagnoză privind învățarea
2. Stilul de învățare
3. Elemente ale unui training de învățare
4. Exemple de programe strategice de învățare
5. Tehnici de pregătire pentru examen

1.1. Autodiagnoză privind învățarea

1.1.1 Cum înveți?

În cursul anilor de școală, în mod sigur vi s-au format anumite obiceiuri de învățare. Unele dintre ele s-au dovedit eficiente, altele doar nu. În mediul universitar, ar putea să aveți nevoie să vă formați alte obiceiuri având în vedere schimbările care au survenit (de ex. conținutul disciplinelor studiate, metodele folosite de profesori, valoarea mai mare de evaluare condițiile de viață, în general, cele de studiu, în special).

Pentru a putea răspunde la întrebarea *Cum înveți?* va trebui să reflectați asupra obiceiurilor și stilului vostru de învățare. Din următoarele enunțuri, Orszlany (1997) vi recomandăm unele care vă sunt caracteristice:

- În timpul cursurilor și nu atenți la explicațiile profesorilor.
- În timpul cursurilor mă plimb și scot.
- Dacă nu înțeleg ceva, întreb.
- Nu pot rezolva probleme la seminar.
- Îmi place să fiu activ chiar și la cursuri.
- Nu mă aplec la învățarea seminarului.

- Îmi place să fiu prezent la cursuri.
- Cred că am reușit să mă adaptez la nouul stil de predare.
- Mă simt bine în grupa mea.
- Dacă nu înțeleg ceva, cer ajutorul colegilor.
- Dacă am anumite probleme la învățare, cer ajutorul coordonatorului de seminar.
- Îmi place să mă pregătesc și în timpul semestrului.
- În cazul unor eșecuri, îmi pierd motivația pentru învățare.
- Îmi place să studiez bibliografia proprie.
- Învăț numai pentru că trebuie.
- Învăț pentru împlinirea unor scopuri de perspectivă.
- Învăț pentru a mă adapta cerințelor.
- După terminarea cursurilor îmi place să revăd ceea ce am învățat / să predă în ziua respectivă.
- În timpul semestrului învăț numai dacă mi se impune.
- Pot învăța eficient doar dacă sunt singur.
- Nu mă deranjează prezența altora când învăț.
- Învăț mult mai eficient decât în coleg.
- Mă odihnesc înainte de a începe să învăț.
- Dacă am mult de învățat, fac câteva pauze.
- Învăț stând la birou.
- Sunt atent să am suficientă umină când învăț.
- Înainte de a începe studiul, fac ordine pe birou și mă pregătesc lucrurile de care voi avea nevoie.
- La timp de învăț ascult muzică.
- În timp de învăț, de obicei merg te evințor.
- Pentru a învăța eficient am nevoie de liniște perfectă.
- Încep studiul cu rezolvarea sarcinilor mai dificile.
- Învăț cu voce tare.
- Pot să mă concentrez timp îndelungat.
- Descriu se întâmplă să pierd firul, de ori chine.
- Obșnuiesc să subliniez ideile importante.
- Ca și cum trece cheile ale cursului.
- În timpul studiului pregătesc schițe, scheme, note.
- Când întâlnesc vreun cuvânt necunoscut, mă aplec și îl caut în dicționar.
- Îi vă, chiar și cuvintele sciele fragmente de pe care îmi înțeleg.
- Îmi place să rezolv sarcini în grup.

Vă propunem să realizați (în scris) o scurtă descriere a modului în care învățați. Care din aspectele relaționate se dovedesc a fi eficiente? Ce considerați că ar trebui modificate?

O altă întrebare la fel de importantă pentru o auto-diagnoză este cea referitoare la motivația privind studiul.

1.1.2. De ce învăț?

Cu cât afirmațiile afirmative legate de posibilitățile și oportunitățile de învățare apo. ordonați în astfel învăț. afirmația care vă se potrivește cel mai bine să fie pe primul loc și a m d.

- Pur și simplu aș dori să știu totul mai bine să înțeleg totul mai bine să găsesc explicații pentru toate. De aceea învăț cu plăcere chiar și atunci când conținutul este foarte interesant.
- În viață nu pui ești în mare parte. Dacă învăț voi avea mai mulți bani voi putea să-mi permit mai multe voiaj. Dacă învăț voi putea să-mi permit mai multe voiaj. Dacă învăț voi putea să-mi permit mai multe voiaj.
- Sunt dator părinților mei. Vreau ca ei să fie mulțumiți de mine. De aceea învăț cât de bine pot.
- Toșta și actuali mei profesori așteaptă rezultate bune de la mine. Nu vreau să dezamăgesc.
- Căci este mai mult decât un lucru valoros pentru societate. Pentru mine este o problemă. Căci învăț cât mai bine.
- Înțeleg plăcere să văd că ceilalți observă că eu și ei văd că ei recunosc meritele mele.
- Înțeleg plăcere să văd că ceilalți observă că eu și ei văd că ei recunosc meritele mele.

Motivația face parte din recuzite e. Indispunsa. le ale învățării, iar motivele învățării pot fi multiple. Unii învăț din dorința de a ști cât mai mult din curiozitate, alții pentru avantaje materiale, de teama consecințelor sau pentru a fi la înălțimea expectanțelor altora etc.

1.2. Stilul de învățare

Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată și specifică individului de a recepta, procesa și actualiza informația.

1.2.1. Clasificarea stilurilor de învățare (criterii)

Stilurile de învățare pot fi clasificate după următoarele criterii: modalitatea senzorială predominantă, a d. l. vizual, kinestezic, tipul de inteligență – conform teoriei inteligenței multiple elaborată de Gardner (1981) dimensiunile „inteligenței” pot fi considerate modalități diferite de utilizare a abilităților cognitive, emisfera cerebrală dominantă global, valoare experiențelor cunoștințelor (Kolb, 1994).

Vom prezenta câteva dintre aceste stiluri.

A. După modalitatea senzorială predominantă, se diferențiază trei stiluri: vizual, kinestezic.

▪ *Stilul vizual*: persoanele, care au *stil de învățare de tip vizual* deseori vorbesc în sine sau își auză vocea și cu voce tare. Preferă să scrie sau să spună lucrurile în loc să scrie sau să spună lucrurile pe bandă și să asculte apoi. Pentru a depăși dificultățile de învățare au obiceiul de a verbaliza acțiunile în represi. În manifestări verbale, zăis nu suportă greșelile și erorile și văd.

În învățare vizuală și ascultând pe cineva, conștientizează explicațiile profesorului. Pentru acești studenți sunt foarte importante modalitățile introductive în care se prezintă ceea ce va urma la curs sau seminar și scurta recapitulare de la finalul cursului respectiv sau seminarului. Învățarea eficientă prin metode vizuale și auditive, bine descrise de Kolb.

▪ *Stilul kinestezic*: persoanele, care au *stil de învățare de tip kinestezic* preferă să vadă ceea ce învață învăț pe bază de text scris, scrisoare, hârtie, magice, diagrame etc. Pentru ei

¹ Inteligența este o abilitate de a rezolva probleme, de a gândi logic, de a învăța din experiență, de a se adapta la mediu, de a se organiza și de a se realiza. Este o abilitate de a gândi logic, de a învăța din experiență, de a se adapta la mediu, de a se organiza și de a se realiza.

metodele de fixare cele mai eficiente sunt recitirea sau rescrierea materialului. Unul dintre ele se descurcă mai bine folosind ambajul scris: memorează cu ușurință texte scurte și notează instrucțiunile. Alți studenți se descurcă mai bine folosind grafice, modele, diagrame, figuri etc. sau amănând ființe și alte materiale vizuale. Ei vizualizează cu ușurință fizionomii, locuri folosindu-și și imaginația, și rareori se pierd într-un loc nou.

Studenții cu un astfel de stil sunt avantajajati atunci când sunt folosite materiale vizuale la cursuri și seminare. Învățăm eficient prin prezentarea și explicarea (chiar elaborarea) unor scheme, modele etc. Valorificăm foarte bine suporturile de curs, mai ales dacă pot face însemnări pe marginea lor. Este importantă evidențierea factorilor care ar putea să le distragă atenția.

■ **Studenții (persoanele) care au stil de învățare de tip kinestezic** au nevoie să se miște fizic în activitatea de învățare. Învățăm din situațiile în care pot să experimenteze. Ascultând o explicație de obicei am poartă mai mult pentru a fi fizic în sine și nu pentru a avea un suport vizual de învățare. Încep să învățăm cu acționarea materialului, după aceea se concentrează asupra rezultatelor. Este tipică folosirea markerelor colorate. Descrieri și înțelegerea diagramelor sau desenează în timp ce ascultă o prelegere, o discuție. Își manifestă entuziasmul prin mișcări.

Studenții cu un stil de învățare kinestezic preferă activitățile care implică mișcare, respectiv cele la care se pot lua pauze scurte dar mai frecvente. Îi avantajează folosirea markerelor colorate pentru accentuarea punctelor cheie. Învățăm eficient prin sarcini care necesită transferarea datelor din textul dat pe un alt suport de date.

B. Kolb (1984) diferențiază stilurile de învățare în funcție de diferitele **modalități de raportare la experiența directă cu cunoștințele**. Învățarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experiențarea activității trecând prin faza de reflecție și conceptualizarea abstractă a cunoștințelor până la aplicarea practică a acestora. De obicei, există anumite preferințe pentru unele etape ale acestor procese.

- Cei care învață bazându-se pe **experiența concretă** au tendința de a trata ființele și situațiile în cazurile în care cel mai eficient din exemple specifice. Pentru aceste texte teoretice nu sunt întotdeauna utile. Se descurcă bine în activitățile de grup, de obicei sunt sociabili și nu se place să fie dirijați.
- Studenții care preferă **observația reflectivă** se bucură în mod deosebit pe observația minuțioasă și mai eficientă dacă exprimarea le permite să fie observați. Sunt obiectivi. Având în vedere predominanța sensului ei sunt vizuali sau a idurilor. De obicei au o fire mai verticală.
- Studenții care pun accent pe **generarea abstracției** și **conceptualizare** confruntă informația cu propria experiență. Se orientează mai degrabă spre obiecte și situații, mai puțin decât spre alte persoane. Ei învață cel mai eficient în situații de învățare care pun în prim plan teoria și analiza sistematică. Câștigă prea puțin în creșterea abilităților de învățare prin descoperire, simțindu-se că ar fi frustrați de acestea. Pot valorifica foarte bine studiul celor mai bune lecturi teoretice.
- Cei care se bazează pe **experimentarea activă** vor să facă modalități noi de acțiune oferă în formația de învățare. Învățăm cel mai eficient prin proiecte rezolvarea unor probleme concrete și chiar etc. Nu le plac metodele pasive de învățare de exemplu expunerea având ca caracteristică predominanța senzorială și nu esteziștii. De obicei sunt persoane extravertite.

Stilurile identificate de Kolb au la bază căutarea modalităților de învățare prezentate mai sus. Acest stiluri sunt următoarele:

- **Stilul divergenț / imaginativ** – care preferă să reflecteze și experiența concretă. Studenții cu acest stil învață prin experiența concretă și studiu generatoare de cunoștințe și reflecția ulterioară asupra acestora. Învățăm prin sensuri și simțurile înțelegerea și preferată este "De la la". Au nevoie de timp să facă pentru a reflecta asupra subiectului. Vor să se bazeze pe imaginație. Privesc mai degrabă întregul decât părțile componente. Prezintă multe întrebări fără de oarecare

timente culturale. De obicei au succes în cariere care le oferă prilejul de a lucra cu oamenii.

- **Stilul asimilator analitic, teoretic** – bazat pe *conceptualizare abstractă și observație reflectivă*. Studenții cu un astfel de stil valorifică reflecțiile personale asupra situațiilor, ajungând la concepte și teorii cu grad înalt de abstractizare și generalizare. Învăță prin intuiție și gândire. Pentru obiceiul întrebării ca „Ce legătură există între cele două?”. Forța lor constă în talentul de a crea modele teoretice. Sunt mai puțin interesați de aplicarea practică a cunoștințelor, sunt mai mult preocupați cu concepte abstracte. Întâlnim frecvent în departamentele de cercetare și proficere.
- **Stilul convergent (pragmatic)** – bazat pe *conceptualizare abstractă și experimentare activă*. Studenții cu un astfel de stil sunt orientați spre aplicarea practică a ideilor și datelor prelucrate sistematic. Învăță bine prin acțiune și gândire. Întrebarea lor preferată este „Cum aș putea aplica acesta în mod practic?”. Forța lor constă în aplicarea ideilor în practică. Sunt independenți, nu pun accent deosebit pe emoții. De obicei au la cercetare interes tehnice.
- **Stilul adaptativ (dinamic)** – bazat pe *experiență concretă și experimentare activă*. Studenții cu un astfel de stil preferă învățarea concretă testând cunoștințele în situații reale. Învăță bine prin sentimente și comportamente. Forța lor constă în capacitatea sporită de a face față schimbărilor și de a se adapta la situații specifice. Rezolvă problemele în mod activ, își asuma riscuri. Se simt în largul lor când sunt prietere oameni. Nu pot determina pe ceilalți să se implice și să fie eficiente. Au succes în activități specifice departamentelor de marketing și de vânzare sau în domeniul educației.

Pentru o mai bună diferențiere a stilurilor să ne gândim cum învățăm să utilizăm un program pe calculator personal cu un stil diferit de învățare. Imaginativul creează asupra calculatorului pas eficient, teoreticianul citește manualul pragmaticul apelează la opțiunea „help” a programului din meniu, se apasă și intrare.

1.2.2. Cum identificăm stilul de învățare?

Stilurile de învățare pe care le adoptăm pe parcursul propriei vieți se bazează pe anumite situații și experiențe reprezentate structural flexibile determinând astfel că noi suntem adaptați la circumstanțele în care ne aflăm.

Cunoașterea stilului propriu de învățare adevărat este oricând definitorie în alegerea celor mai eficiente strategii de învățare, evaluând astfel performanțele academice. Cele mai cunoscute modalități de definire a stilurilor de învățare sunt: Lerman, 2001.

- Reflectarea și analiza propriilor experiențe de învățare.
- Identificarea stilurilor de învățare pe baza unor descrieri existente: grile de descriere, chestionare, interviuri.
- Experimentarea și încercarea diferitelor stiluri de învățare în cadrul diferitelor ore, analizându-se performanțele și eficiența metodelor adoptate și ținându-se cont de timp și efortul depus.

1.3. Elemente ale unui training de învățare

Un training de învățare are ca scop însușirea unor cunoștințe legate de învățarea eficientă. În urma acestuia, este tehnica și metodele de învățare eficiente, este formarea unor obiceiuri de planificare a procesului de învățare în condiții optime și eficiența este, în cele din urmă, prezentă pe baza conceptului de bază din domeniul psihologiei învățării prezentat de Beresich (1991). Aceste elemente care pot constitui punctele de start în elaborarea unui astfel de program.

1.3.1. Etapele învățării

De obicei învățarea presupune un proces formidabil, mai mult decât o simplă acțiune.

A. Motivarea pentru învățare

Nimeni nu poate învăța o altă lecție, în mod tradițional se accepta că nu există învățare optimă pentru unii pe baza anumitor motive. Nu există o singură motivație pentru a

Învățarea este mai eficientă dacă începi cu prima fază și ne- o formăm de exemplu:

- ✓ prin accentuarea importanței, dă se pare / cursu- la temei
- ✓ prin formularea unor întrebări legate de temă, în așteptarea înțelegerii sau a propriului zis

B. Situația de învățare

Prima impresie a primului contact este deosebit de importantă și, în cazul învățării. Pentru familiarizarea cu situația concretă de învățare se propune:

- ✓ trecerea în revistă a ceea ce urmează să fi învățat, e.
- ✓ descoperirea acelor puncte de sprijin care sunt deja cunoscute sau mai ușoare, care favorizează noua achiziție (ceea ce știu deja).
- ✓ cunoașterea mijloacelor ce urmează a fi folosite etc.

C. Scopul învățării

În cazul învățării este important ca, pe lângă noțiunile existente deja, să ne gândim la ce anume ne va ajuta la ceea ce învățăm. Conștientizarea sensului efortului depus este deosebit de importantă.

D. Strategia de învățare

Alegerea celei mai eficiente metode și alinarea învățării se face în funcție de specificul materiei ce urmează să fi învățată și caracteristici personale.

E. Procesul propriu-zis de învățare

Este etapa care are cel mai mare impact și, de obicei, este cea mai lungă.

F. Evaluarea învățării

La fel ca și orice altă activitate, feedback-ul are rol regulat. Chiar dacă evaluarea este, de obicei, sarcina profesorului, este de dorit ca orice elev să fie precedat de autoevaluare.

1.3.2. Regulile generale ale învățării eficiente

A. Unitatea de învățare

Fiecare disciplină conține o cantitate mare de informații înainte de a putea să înțelegem este necesară selecția celor care urmează a fi învățate. Este întotdeauna mai greu să selectăm decât să adunăm informația.

Materialele selectate urmează să fie împărțite în porții mai mici, până când se ajunge la nivelul unității de învățare, adică la niște surse de informații care conțin doar un anumit punct de vedere. Divizarea conținutului în unități de învățare pregătește prelucrarea materialului. Astfel, putem aprecia obiectivitatea (Cât este de exactă, sigură sau generală?) și gradul de dificultate (Cât este de familiară, înțelegătoare sau accesibilă).

B. Contextul

Cele învățate formează un tot unitar. Unitățile de învățare nu mai sunt izolate. Devenind verigă ale lanțului de control la creșterea calității procesului de învățare. Structurarea informației depinde de situația în care scopul, pentru care se învață, de exemplu, înțelegerea limbii engleze pentru a ne descurca mai bine în călătorie în Marea Britanie, cunoștințele învățate se vor structura diferit față de situația în care învățăm pentru un examen la limba engleză. Este important să știm pentru ce învățăm.

C. Exersarea

Unitățile de învățare trebuie consolidare și pregătite pentru prelucrările ulterioare. Nu există o regulă magică, ci o realitate a acestor.

D. Motivația

Motivarea este ceea ce duc la creșterea eficienței și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mare sau mai puțin precizat și, în cazurile în care acestea sunt mai puțin precizate, structura al motivei este importantă. Putem învăța fără a fi interesat direct pentru că învățăm din plăcere și pentru a primi direct sau indirect anumite recompense (motivarea extrinsecă) sau putem învăța pe

nu ca dobândirea de cunoștințe le interesează în mod direct (motivarea intrinsecă).

Învățarea voluntară și conștientă nu se poate desfășura fără motivare.

E. Semnificația

Cantitatea cunoștințelor dintre reprezentările legate de semnificația diferitelor concepte indică sugestivitatea și gradul de reținere a conceptelor. Semnificația este deosebită din caracteristicile raportatelor eficienței învățării.

F. Sensul muncii

Studiile arată că în eficiența învățării și sensul muncii există o relație de interdependență. Astfel, oamenii cu sens se învață mult mai ușor decât cei fără sens, iar o puzzle este mai ușor de învățat decât un fragment dintr-un text fără rimă. Înțelegerea procesului de învățare crește dacă activitatea de învățare se leagă în mod direct de interesele și obiectivele personale.

1.3.3 Condițiile optime ale învățării eficiente

Învățarea eficientă presupune planificarea conștientă a condițiilor optime de învățare și îndeplinirea acestora.

A. Organizarea învățării

* Mediul de învățare:

- ✓ *Spațiul social de muncă* – Locul este dat în măsura posibilităților este bine să creăm un spațiu care ne îndeamnă să învățăm. Putem crea o atmosferă în care să ne pregătim înalte rezultate și să înțelegem de ce avem nevoie. Dezordinează poate crea o stare de disconfort. Să nu lăsam la vedere lucruri care ne pot distra sau să ne distragă atenția de la rețineri. Dacă studiem niște persoane mai „împrăștiute” putem să încercăm să învățăm învățând alături de ei. La bibliotecă.
- ✓ *Temperatura* – Este un factor de influențare al activității intelectuale. La o temperatură neadecvată obosim mai repede capacitatea de concentrare.

scade temperatura puterea de gândire scade și performanțele. Dacă învățăm la temperatură scădută este mai ușor să ne concentrăm pe obiectul de învățare.

- ✓ *Limba* – Multe persoane afirmă că pot învăța bine în timp ce ascultă muzică. Muzica la fel ca celelalte sunete din mediul înconjurător, distrage atenția de la activitatea concentrată. În cazul unor activități minore cum ar fi învățarea unei etape pozitive dar învățarea activă nu este recomandată. Muzica clasică, instrumentala poate fi folosită pentru a „acoperi” alte zgomote și ne poate ajuta să ne concentrăm pe activitate.

- * **Timpul** – 3x20 minute valoare recomandată pentru o sesiune de învățare.

- ✓ *Planificarea timpului* – Sunt propuse planurile flexibile care țin cont de timpul disponibil și de complexitatea și specificul sarcinilor și de caracteristicile pe termen lung.

- ✓ *Pauze bine planificate* – Pauzele sunt de a preveni starea de oboseală care are efecte negative asupra învățării. Planificarea timpului și pauzele trebuie făcute în funcție de caracteristicile sarcinilor și a celui învățător. Nu trebuie să egualăm durata a celor două pauze. Dacă este prea lungă putem să ne simțim dintr-o dată refuzați activității și să ne simțim mai puțin productivi.

De exemplu:

În cazul unei sarcini complexe este recomandabil să luăm pauze mici după fiecare etapă de lucru. Dacă o sarcină este mare și putem lua pauze de 5-10 minute după fiecare activitate. În cazul în care sarcinile sunt mai mici, putem lua pauze de 1-2 minute după fiecare activitate. În cazul în care sarcinile sunt foarte mici, putem lua pauze de 1-2 minute după fiecare activitate.

„Cum facem timp pentru pauze?” Este important să găsim metode activități pentru a ne ajuta să ne concentrăm și să ne simțim mai productivi. Să ne simțim mai productivi și să ne simțim mai productivi.

a metode de relaxare și exerciții de așezare a ochilor mișcătoare.

- **Unitățile de învățare** — se propune învățarea în „doze” mici mici care sunt majorate treptat și la mărime și la număr.

B. mijloacele învățării

Prin mijloace de învățare înțelegem totalitatea mijloacelor externe moderne și tradiționale care aparțină procesului de învățare (de ex. planșe, machete, videofilme, CD, în educația noastră).

C. Asimilarea

În cazul materiei care înțelegem să fie învățată este străduința de a înțelegi. Asimilarea acestuia necesită efort din partea noastră. Alegerea metodelor prin care îl vom asimila este sarcina noastră. De ex. putem să audiem prelegerea, să urmărim o lecție sau cursurile și să stabilim cu câtă înțelegere, să pregătim o lucrare pe această temă să elaborăm un model sau să explicăm etc.

D. Condensarea

Condensarea presupune înțelegerea. Prin intermediul a ceea ce învățăm într-o propoziție, frază sau un rezumat. Cea mai însemnată modalitate de condensare este imaginile.

E. Îmbogățirea conținutului

Când învățăm ceva fără sens (de exemplu denumirea unei noi măști) trebuie să atașăm cuvântului un sens, gând, imagine de noi îmbogățim din astfel de conținuturi. Îmbogățirea conținutului face posibilă precizarea și aprofundarea materialului învățat.

F. Reducerea anxietății

Anxietatea este specifică situațiilor de examen. Fiind un fenomen natural trebuie să încercăm să îl reducem evitând dramatizarea simțurilor în ghidul pentru pregătirea examenului. Vom găsi recomandări concrete în acest sens.

G. Controlul învățării

Controlul este un element foarte important care poate îmbrăca forma internă sau externă sau poate fi extern. În cazul învățării interne controlul este realizat de regulă, prin redarea celor învățate. Să nu uităm că scopul este de a reda textul învățat este mult mai valoroasă decât pur și simplu de a vedea învățarea decât citirea pasivă a formelor. Eficacitatea formă de control rămâne aplicarea celor învățate în rezolvarea anumitor sarcini, pe obiective.

1.3.4 Strategii de învățare

Strategiile de învățare sunt metode de învățare selectate și utilizate pentru a atinge un scop stabilit. Unele strategii de învățare se bazează pe învățarea înțelegerea și organizarea materialului de învățare.

A. Elaborarea materialului — presupune utilizarea cunoștințelor anterioare pentru interpretarea și înțelegerea materialului de învățare.

B. Înțelegerea materialului — decurge din faptul că se poate pune raționarea celor cunoștințe acumulate ca cele deja existente pentru a construi un model nou și activ și flexibil.

Cele mai cunoscute modalități de facilitare sunt elaborarea și înțelegerea materialului.

- activarea cunoștințelor anterioare sunt activități care ajută la înțelegerea și aplicarea cunoștințelor și la dezvoltarea de întrebări anticipative etc.
- realizarea de analogii de exemplu, memoria biologică
- înmemorarea de exemple se creează legături între diversele concepte de exemplu, metodele de învățare și metodele de învățare
- înmemorarea de exemple se creează legături între diversele concepte de exemplu, metodele de învățare și metodele de învățare

C. Organizarea materialului — presupune organizarea informațiilor raportate în diverse categorii și grupuri.

conferență, se așteaptă o coerență și o logică materialului de învățat.

Pentru organizarea materialului se pot utiliza strategii ca:

- realizarea unui curs al derolării principale din materia nouă de învățat;
- schematizarea conținutului pe baza relațiilor existente între diferite relații de cauză – efect, parte – întreg, ordine cronologică, nașterea etc.;
- reprezentarea grafică a materialului, sub formă de hartă, rețea, tablă etc.;
- structurarea conținutului: selectarea ideilor și exercițiilor relevante.

Cum alegem o strategie de învățare?

Alegerea strategiei, care urmează a fi folosită în procesul învățării se realizează în funcție de (Lemoni, 2001):

- stilul propriu de învățare;
- caracteristicile materiei nou de învățat;
- cunoștințele și abilitățile metacognitive de care dispunem (vezi și capitolul următor);
- scopul pentru care înțelegăm.

1.3.5 Tulburări ale procesului de învățare

Cauzele afecțiunilor de învățare nu sunt întotdeauna deficitare. Vom prezenta unele date, atât pornind de la cauze, cât și efectele lor.

A. Circumstanțe perturbatoare:

- Sursele de perturbare pot fi externe sau interne. Din cele externe putem aminti de zgomotul și lumina neadecvată în ceea ce privește sensibilitatea la aceste stimuli, aneuri perturbatoare, probleme personale și tulburări de învățare.
- Tulburările pot avea cauze interne, care de regulă nu sunt atât de vizibile: observație ca și cele externe. Spectrul acestora este foarte larg, varind de la psihoza până la cunoștințe de caz până la situațiile de suprasolicitare și încă dificultățile cu caracter traumatizant cunoscut

te și a bucurărilor precum citimul exagerat de intens învățat și anxietate crescută etc.

B. Tulburări legate de îndeplinire, realizare:

- Eficiența învățării depinde în mare măsură de starea actuală de pregătire un învățăm greu pentru că nu se poate vinde ceea ce activăm în a interesant pe lângă te și nu gândim în așa parte.
- O mare parte a problemelor de învățare sunt legate de așteptări exagerate mari sau foarte mici. Ambele au efecte negative asupra învățării.
- În lipsa unei domeni de interes învățarea devine automată, în ciuda faptului că este destul de lentă și rădăcină.
- Agresivitatea, anxietatea sau timiditatea pot duce la îngrijirea carozității.
- Tulburările de atenție, hiperactivitatea și de concentrare pot sta la baza problemelor de învățare. Dificultățile de concentrare pot fi cauzate de oboseală, înmormântare de stimulare lipsă de exercițiu etc.
- Învățarea este un eveniment social, iar cifrele la deficiențe sunt mari. În mediul de studiu profesor-student studenți se desfrâng și asupra învățării.

1.4. Exemple de programe, strategii de învățare

1.4.1 Strategia PQRS

Strategia PQRS, elaborată de Thomas și Robinson (1982) s-a dovedit a fi eficientă în înțelegerea și reținerea elementelor și informațiilor de dintr-un curs rapid. Denumirea provine dintr-o serie de principii pe care trebuie să-ți pară degeam citind cursul: capitolul, capitolul, paragraf, sunt.

- P — preview (parcurgere)
- Q — question (întrebare)
- R — read (citire)
- S — self-recitation (reproducerea, redarea textului)
- T — test (control, verificare)

Prima și ultima etapă (P, T) se aplică la începutul și la sfârșitul lecturii, iar cele trei etape din mijloc (Q, S și R) sunt

cientă, ce pot fi utilizate în învățare. Dăruia acestora în timpul gândirii vom face cînt de mai multe puncte de vedere, gândirea va deveni mai profundă și nu putea evita la puștii atea

Mă joacele de gândire CARI

CAF – Consider All Factors. *Să luăm în considerare toți factorii!*

2. FIF – First Important Priorities. *Să stabilim prioritățile!*

3. FMI – Plus Minus Interesting points. *Plusuri, minusuri, puncte de vedere interesante*

4. IrdS – Consequences and Sequel. *Consecințe și urmări*

5. AGO – Aims Goals and Objectives. *Intenții, scopuri, obiective*

6. AP – Alternative Possible Choices. *Alegeri alternative*

7. OPV – Other Points of View. *Puncte de vedere ale altor oameni*

Să luăm în considerare toți factorii! (CAF)

Forța gândirii creatoare este producerea de idei, alegerea posibilărilor de percepție. Încercăm să investigăm întreaga zonă în care să ne concentrăm asupra unei țări înguste. Pentru a evita înlocuirea gândirii se realizează la gîră sferă de atenție este ideea în situații decizionale deoarece ne îndreptăm la evaluarea atenției diferitelor factori înaintea de a judeca.

Exerciții de formare și exercitare a tehnicii CAF

Răspundeți în scris la următoarele întrebări:

1. Aveți vaza să vă mulțumiți un apartament nou propriu? Care sunt factorii de care trebuie să țineți cont în alegerea acestuia? Cînt?
2. Trebuie să luați decizia asupra modului în care veți să vă petreceți vacanța de vară. Ce trebuie să aveți în vedere când luați această decizie?
3. Elaborați un proiect la un diplomat. Cîntele preferate. Care sunt criteriile pe baza cărora ai putea fi evaluată în muncă creativă?

Să stabilim prioritățile! (FIF)

Este o tehnică simplă de ordonare ierarhică prin care ne putem concentra atenția asupra gradului priorităților. Factorii nu sunt de aceeași importanță, există unele lucruri și valori care însemnă mai mult decât altele. Prioritățile sunt importante atât în momentul planificării și în situațiile în care evaluăm ceea ce s-a realizat în prealabil și ceea ce amenză să se realizeze în cadrul exercițiilor de formare și exercitare a acestei tehnici. Este un să se reducă mîna priorităților (de exemplu, la școală sau în viață).

Exerciții de formare și exercitare a tehnicii FIF

Înventariați factorii care trebuie luați în vedere în situațiile de mai jos, apoi alegeți trei patru dintre ei și ca să le ordonați în funcție de prioritate!

1. Facultatea a primit un buget generos pentru dezvoltare. După părerea lui, care sunt criteriile care vor fi importante în egăsură la cheltuirea acestor fonduri?
2. Care sunt criteriile care vor fi importante în alegerea unei profesii?
3. Ce metode să ne folosim în vedere când înghințăm mașină cu bicicletă nouă?

Plusuri, minusuri, puncte de vedere interesante (FMI)

După stabilirea arătării, luăm seama aprecierii factorilor din perspectiva avanta și dezavantațiilor și a aspectelor interesante. Această tehnică ne ajută să ne frămțim asupra chestiunii puncte de vedere ale altor oameni și să reflectăm asupra ei. Punctele de vedere avanta dese asupra elementelor pozitive ale temei, dezavanta dese pe cele negative sau cele interesante le vom fi pe cele care nu sunt ne pozitive sau negative (sau neutre). FMI este o tehnică de evaluare utilizată pentru a fi folositoare în alegerea și realizarea proiectelor de lucru sau a unor proiecte magice și obiective, a textelor de venit, a proiectelor analitice creative.

Exerciții de formare și exercitare a tehnicii FMI

Adunați cît mai multe aspecte pozitive, negative, respectiv interesante, neutre referitoare la temele de mai jos.

1. Să fie obligatorie prezența la cursuri

Punctele de vedere ale celorlalți (PVC)

O altă posibilitate de lărgire a spectrului percepției este observarea lucrurilor din punctul de vedere al unor alte persoane. Pentru aceasta avem nevoie de capacitatea de a asculta părerea celui alt, precum și capacitatea de a ne transpune în situația lui, pentru a înțelege sentimentele și gândurile, adică de capacitate empatică. Aceasta este fundamentală pentru dezvoltarea mării și a inteligenței interpersonal / sociale.

Una din metodele cunoscute pentru investigarea punctului de vedere al celui alt este analiza unui conflict sau a unei teme controversate din toate unghiurile posibile.

Exercițiul de formare și exersare a tehnicii PVC

Notati punctele de vedere ale persoanelor implicate în următoarele situații:

1. Dacă tu ai fost de la început la fotbal de 16 ani, să plece într-o excursie de mai multe zile cu prietenii. Care este punctul de vedere al părinților și care sunt argumentele fetei?
2. Împărțim o sumă de bani prietenului pe strada, acesta să și cumpere un bilet la loterie. Biletul este câștigător. Al cui este câștigul? Care este punctul de vedere și care este cel al prietenului victorios?
3. Alegeți una din cărțile sau filmele preferate. Realizați o analiză cu tehnica PVC asupra gândurilor, sentimentelor și a punctelor de vedere ale diferiților personaje.

Câștigarea trebuie să poată fi învățată și dezvoltată. În orice formă de învățare trebuie să găsim loc pentru gândurile noastre individuale sau divergente.

1.5. Ghid de pregătire pentru examen

În finalul acestui capitol vă oferim un ghid de pregătire pentru examen elaborat pe baza propriilor și observațiilor făcute de Kugemann (1974).

Rezultatul unui examen, de cele mai multe ori, se decide deja înainte de examen, în perioada de pregătire.

Pregătirea nu depinde doar de timp, deoarece planificarea este decisivă.

Să începem să ne pregătim din timp!

Mai întâi este bine să avem o vedere următoare a aspecte:

- Ce se cere la acest examen?
- Ce știu deja?
- Ce nu știu?
- Ce doresc și ce pot învăța din ceea ce nu știu?

Este important să așezăm, din aceste întrebări, să luăm în considerare și pesimismul.

Având în vedere faptul că de obicei suferim în timpul de care avem nevoie pentru înțelegerea acestor interval de timp. Pe de o parte, avem nevoie de timp pentru rezervă pentru situații neprevăzute iar pe de altă parte nu este bine să învățăm înainte de examen și să nu învățăm de obicei.

Să încheiem în timp util!

Realizarea cunoștințelor învățate din nou este perturbată de ceea ce învățăm din nou de aceea nu este indicat să învățăm noi informații chiar înainte de examen. Înainte de un examen scris sau un examen oral scriem și propunem ca în ziua examenului să nu citim cartea în mână. Pentru aceasta avem nevoie de o verificare finală, ales că în acest interval încă ne am pregătim și să revizim toate diverse întrebări la care avem impresia că le știm să răspundem. Folosim învățarea în mână și în dinamica examenului este o defavoare noastră. Acestea trebuie doar să rămânem cât mai calmi.

Să aflăm cât mai multe despre examen!

Să aflăm cât mai multe informații despre:

- Care sunt cerințele acestui examen?
- Ce fel de cunoștințe e cer?
- Cum decurge examinația?
- Cât timp durează acest examen?

Prima și cea mai eficientă de detectare a problemelor și a întrebărilor sunt cele care sunt făcute în perioada

dar să nu excludem niciodată părțile din materia cerută pe baza presupunerilor!

Înca deținem aceste informații și putem să alegem cel mai eficient strategiu de pregătire pentru examen.

Să elaborăm un plan de pregătire!

Pregătirea parțială este cel mai important moment. Trebuie să avem în vedere apți-tudinile noastre de învățare și starea noastră cel mai eficient. La elaborarea planului să luăm în considerare:

- să începem și să terminăm la timp
- să nu neglijăm nici o parte
- să valorificăm timpul eficient
- să ne propunem un ritm adecvat
- să învățăm prin metode eficiente
- să ne propunem anumite obiective care pot fi atinse pe parcurs

Dacă trebuie să ne pregătim la mai multe discipline sau mai multe examene, este bine să ne planificăm și zilele următoare în care.

Să regizăm examenele de probă!

Majoritatea în cursul primelor examene sau a unor examene nu a amputatate puțin să ne familiarizăm cu acest proces prin "regizarea" unor examene de probă în cadrul sesiunii următoare sau de autoevaluare.

În cazul unor examene scrise este important să ne putem aminti este asemănătoare cu ritmul necesar de rezolvare grad de dificultate etc. Dacă este așa eptate a examenului real va conduce să fie de asemenea călăuză apropiată de studiu, o rețetă. Putem organiza aceste evenimente în împreună cu alți colegi.

În cazul unui examen oral este util să pregătim o listă de formule și subiecte asemănătoare care te așteaptă la examen. Dacă ai timp de gândire pregătire de cel mult 20 de minute să ne adaptăm subiectul cu voce tare, "să facem o instrumente ajutătoare". Și în această situație putem aplica la un coleg care poate oferi exemple de soluții care să ne răspundă în înaltă calitate și

la ocazie de a învăța.

Să ne menajăm nervii!

Starea noastră se poate schimba din nou, dacă de exemplu am reușit să ne pregătim. Pe lângă aceasta, că să ne "antrenăm" pentru această situație stresantă este util să ne gândim la să luăm în calcul următoarele aspecte:

- Ce se întâmplă dacă nu reușesc la acest examen? Dacă va organiza acest examen pe termen scurt? Dacă într-îr poate avea un eșec? Este posibil să pui o rețetă?
- Ce pot aștepta de la acest examen? Dacă este un joc de noroc? Dacă există o normă? Dacă văd starea într-un mod mai realist? Dacă să ne trăgăm priza și să ne replăcăm?
- De ce să nu fie frică? Frica nu este neapărat rădăcina anxietății. Este modul de pregătire cel mai eficient.
- Nu un examen nu este atât de înfruntător și de repetitiv. Ulterior evenimentele par să nu compenseze. Dacă cauza fricii este că nu ai învățat și este mai "grozavă" decât atât povestea este că devine și mai grozav.
- Cum decurge examenul? (Trebuie să ne așteptăm pentru examenul următor să așteptăm obișnuiți cu creșterea plus. Deși important este să ne așteptăm la de ex. sala de examen etc.).
- E posibil să vină că mai dăruie? (Dacă ai așteptat și sunt chiar buni, te intimidă. Dacă te interesează și pe alții sunt mai mulți pentru examene).
- Să nu adoptăm rolul de victimă. Nu plăcăm să ne amuzăm complet și, dacă e în același timp, problema e că s-ar putea ca în ultimă instanță să credem că suntem victime. Dacă acest rol ne poate fi eficientă în mod nefavorabil prestarea la examen.
- Să nu facem schimbări la ore în modurile de învățare. Schimbarea care energizează și este bun tot anul trebuie să fie o parte și în ziua de examen.

- Să nu „sări”, să ne cuprindă „isteria de examen”!

Sunt persoane care au prilejul obiceiului de a „alarma”, de a îngrozi pe celălalt înainte de examen. Acestea se pot întâmpla și în cazul „Care vor fi subiectele?”, afirmă că de fapt nu știa nimic – povestesc un câmp în îngrozitorul de la ceea ce au vădit și își fac rău în primul rând lor, dar și altora. Este bine să păstrăm o anumită distanță față de aceste persoane.

- Cel mai bun calmant este încrederea de sine. (Oncă calmant are efect durabil asupra sufletului și asupra „creierului”. Dacă știi ce trebuie să faci, dacă ai încredere în tine, cu încrederea, cu încrederea, cu încrederea și te poți face în caz de eșec, a încrederea în sine crește. Nesigură în ceea ce creșterea a aparține tricii.

Dacă toate acestea nu ne oferă încă un succes, ne rădăne să ne reamintim că: **Nu este primul examen din viața noastră** și că: **„Ceva tot știu”**

Success!



EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII ÎN MEDIUL ACADEMIC

— citirea bibliografiei, luarea de notițe și pregătirea pentru examen —

Ramona Palos

Cuprinsul capitolului

- 2.1. Partea teoretică (bibliografie) de specialitate
 - 2.1.1. Introducere în învățarea și adaptarea la învățarea continuă în mediul academic
 - 2.1.2. Principiile generale de învățare a teoriei
 - 2.1.3. Tehnici de învățare a teoriei
 - 2.1.4. Metode de dezvoltare a gândirii critice
- 2.2. Pregătirea pentru cursuri și luarea de notițe
 - 2.2.1. Pregătirea pentru cursuri
 - 2.2.2. Metode de luarea de notițe
- 2.3. Pregătirea pentru examen și examenul propriu-zis

Obiective.

- La finalul acestui capitol cititorul va fi în măsură să:
 - să utilizeze eficient tehnici de învățare a teoriei
 - să-și ia notițe eficient și să-și organizeze materialul
 - să-și gestioneze eficient timpul de pregătire pentru examen

mai puţin bogată, care trece de relaţionată cu rolul mamei, între vari de genuri, şi ştiu de ce: despre mame, subiectul se aşteaptă să afliască din teodolul

Un mare și capăt de a opera de selecție a aspectelor nu
importa de rădăci și suficient de mult *material* de par-
cur. Pentru a fi mai ușor de gestionat, acesta trebuie în
primul rând „*fragmentat*” în *segmente* mai mici de
exemplu. În mare de articole, de cap toată, de pagini
și în care se trece la identificarea și focaliza ea pe

- **scopul** - de exemplu, pentru realizarea planului de socializare a copilului, trebuie citit capitolul și toate notițele facute și note
- **durată** - este aproximativ o ora pentru cele 20 de pagini.
- **obiectul** - o sinteză a conceptelor printre care legea de procesul de socializare a copilului și a noulor organizații

Eficiența și eficacitatea crește în momentul în care în funcție de scopul urmărit alegem și **strategiile** de realizare, care constau în "ac. 2017,

- formarea imaginii de ansamblu, ajută la surprinderea celor principale a ceea ce or. paragrafe care conțin informații necesare și a celor care pot fi omise, fiind fără a distorsiona semnificația și înțelegerea câmpului de discuție, respectiv pentru ceea ce este în purpus

2) ca a regere apină a pînă a unui alt în mare ca
 exa a răsărită coapă a lui spă deoseire de per
 spectiva de ansamblu. Dacă a interesat, de ar dă
 c pînă a lui, fă a a ordă a entă a lui or p vica re
 a nă ra, ad este pînă a lui se căteva curiale a n
 aca a aragă a pînă a lui pînă a lui a nă a nă

- * „scenarea” este felul, asemeni un a sistem radar” pentru
a identifica într un anumit scop și a te odată găsește vorbă
și te cunoaște a se afla

4. dați ce rol au jucat celelalte strategii anti-inflaționiste și a reușit o „ingustare a câmpului de acțiune” a inflației, foste aceste surse de asupra cărora se va concentra atenția în cazul unei *inflații intensă și în derulare*, paginilor pe a graficele sau ca și pe ordine cresc.

[illegible]

2 1.2. Principii generale de parcurgere a textelor dificile

Textele, în care ar putea să se afle un răspuns, la unele dintre întrebările complicate, venite de cititorii țării, au fost puse alături de noua discursivă, din născut de spirit alături care necesită un preț de căsătorie de jumătate de oră - în mod călărie, care să, bine organizate, cele de timpurile cititoare, una și se potrivește pentru calificări, sau de nouă care să, scuse de cele la timp, care organiza.

vom prezenta în continuare câteva idei generale despre cum ar putea fi abordate următoarele teme:

minuți) dar și a înțelege ceea ce se cunoaște a surprinde modalități organizate a materialului cu specificitatea lui disciplinară, pentru a putea extrage ceea ce are cel mai mare de informare relevantă și a lua decizii legate de utilizarea și accesibilitatea conținutului respectiv, în raport cu scopurile propuse.

A fi activ înseamnă a fi implicat în lecția astfel încât volumul informațiilor reținut să fie considerabil iar în semnările și notele realizate să se reflecteze și cele mai potrivite. Înainte de a începe trebuie să fie foarte clar de ce se citește acei text, ce se așteaptă să fie găsit și ce poate fi făcut în continuare la ceea ce se știe deja. Pe parcursul lecturii este necesară o interacțiune cât mai intensă cu textul în abordarea în profunzime a acestuia și prin relaționarea cu experiențele și informațiile deja cunoscute prin examinarea logică a argumentelor înțelegându-se și înțelegând ferile și aspectele născute din cuvinte cheie sau a titlurilor principale a unor întrebări la care se caută răspuns și apoi realizarea de exerciții care să consolideze înțelegerea și creșterea gradului de activitate.

A citi critic înseamnă a gândi asupra argumentelor aduse în text și asupra modalităților care sunt prezente și nu doar a fi pentru a fi înțeles informația înseamnă a o analiza logică, excludând orice prejudecăți, propuneri noi să rezolve probleme, concepții diferite sau derivate de evidențe aduse în discuție, ca să se stabilească argumentele și să se înțeleagă cum au fost construite și cum sunt conectate între ele și cum sunt conectate cu alte texte citite anterior și a identifica eventuale conexiuni. Abordarea critică a unui text presupune cunoașterea și înțelegerea textelor și a surselor acestor respective.

Pentru a decide care presupuneri și presupuneri anume trebuie să se ia în considerare de sursele care au format este necesară adoptarea unor strategii diferite și diverse, în funcție de materialul citit.

Cel mai meritoriu este să se poată dovedi eficiența în învățarea deprinderilor de studiu este metoda SQ4R sauvey, cunoscută și ca read recall recite review reflect *** 2001.

Înainte de a merge să citim se recomandă „*să trecem în revistă*” să încercăm să examinăm materialul pentru a-l forma o imagine, o înțelegere a ceea ce sunt articolele și să înțelegem ce spun rezumatul de la începutul sau de la sfârșit.

și, capitolele care sunt organizate capitolele care pagini cu care ele și a.

După ce avem aceasta pe spate, pentru a citi o mare parte într-un „exercițiu de gândire critică” și să înțelegem astfel învățarea prin procesele de învățare prin repetarea unui volum de material de informare este indicat să formulăm întrebări (question) la care decurge respectivă să ne poartă răspunde. De exemplu pentru a citi capitolele *Metode și tehnici de evaluare a performanțelor* întrebarea poate fi *Care sunt acele metode și tehnici utilizate în evaluarea de performanțe?* Întrebările pot fi scrise pe hârtii separate sau pe marginea textului.

Materialul se citește read read cu scopul de a înțelegi și informația și pentru a ne răspunde la întrebări și de aceea este necesar să avem un creion și hârtie la îndemână când citim să fim capabili să scriem bine la după parcurgerea unor paragrafe sau pagini să fie notate, summarize record și propriile noastre idei principale, ceea ce constituie o modalitate de a-l înțelegi pentru a-l stoca în memorie de lungă durată unde va putea fi mai ușor reactualizată. De asemenea pentru a creștea în creșterea cititului pentru a reactualiza și reproduce recite ca propriile citate ceea ce se poate face făcând în același timp și căteva note și să se scrie măsură se poate conecta unele articole de la un capitol la altul și care putem explica a ceea ce este și cum înseamnă că am și înțeles despre ce este vorba.

Re-readarea review materialului a nouă citire este bătăie și a răspunsurilor și reflectarea reflectarea acestora a scurt timp după citire facilitează înțelegerea și identificarea aspectelor neînțelese și înțelegerea înțelegerea logică a ideilor și a conexiunilor și a problemelor se ajunge la o imagine generală în regim.

Sistemul M.U.R.D.E.R. – nu chiar atât de „critic” după cum sugerează numele este un alt sistem de studiu care pot fi găsite poate în revistă de ordine și de departamentele de descriere. Așa fel (Hayes 1989).

În primul rând, este necesar să citim *disponibil în favoarea* studiului (Moore și alții) amintim că nu trebuie să stimuleze învățarea.

- **apoi înțelegerea materialului** (com Understand) prin fragmentarea lui în unități ce pot fi gestionate mai ușor prin luarea de notițe și accentuarea elementelor cheie din text, întrucât, din punct de vedere al fiabilității, este mai indicat, prin formularea unor întrebări pe marginea textului și prin căutarea răspunsurilor în cărți, la seminar sau la un alt student.
- **reactualizarea informațiilor** (Recall), cu propriile cunoștințe proces conștientizat de înțelegerea acestora, dar și de strategii utilizate în asimilarea lor.
- **„digerarea informațiilor”** (Digest) printr-o reflecție critică asupra conținuturilor.
- **căutarea altor utilizări** (Expand) aplicând cunoștințele în situații noi, valorificarea lor — ceea ce poate fi evidențiat prin gradul de înțelegere și capacitatea studentului de a se desprinde de „contextul” în care a avut loc învățarea, de a extrage „principii generale” ce pot fi aplicate și în alte situații.
- **revederea materialului** (Review) și analiza modului în care a fost asimilat sau a fost înțeles, identificarea a celor mai bune strategii care s-au dovedit eficiente pentru a putea fi aplicate și în viitor.

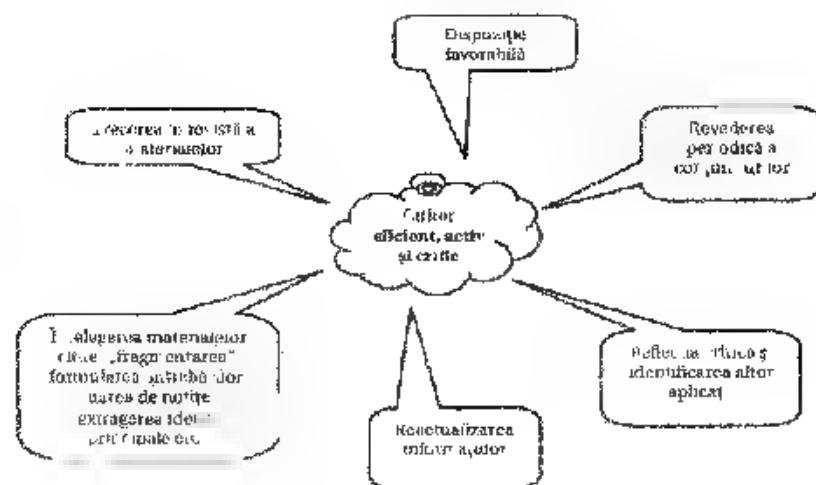


Figura nr. 1. Variabile cu impact asupra eficienței învățării

2. 2. Pregătirea pentru cursuri și luarea de notițe

2.2.1. Pregătirea pentru cursuri

Poate că mulți studenți își pun întrebarea de ce să mai participe la cursuri, când ar putea doar să citească notițele colegilor sau informații despre temele de învățare apelând la diferite surse bibliografice. Dacă prin intermediul pregătirii lor tradiționale profesorii transmiteau cunoștințele lor vor acum considerați de încredere, urmând să-l înțelegem într-un domeniu specific, întrucât înțelegerea să asigure că nu mai trebuie să asculte atent și cănd notele ar fi pregătite au devenit mai interesante și mai utile, mai înțeleg studenții în sarcinile de învățare participative, activă devenind mult mai importante decât luarea de notițe. Participația la cursuri oferă posibilitatea de a constata ce alți studenți consideră profesorii ca fiind importanți în cadrul temei abordate și perspectiva sa asupra acestor de a înțelega și de a înțeleg conceptele cheie care s-au dezvoltat de a dezvolta gândirea critică asupra subiectului.

Într-un studiu recent analizat, chestionarii au interpretat și stabilirea de relații între de exemplu, de a înțeleg informații despre experiențe sau altele care s-au dezvoltat.

Pentru ca beneficiile să fie arătate și evidente, este necesară cunoașterea unor aspecte legate de pregătirea pentru cursuri de a înțeleg că ar trebui să se facă de notițe în timpul pregătirii, dar și de anumite calități și înțelegerea modului în care acestea s-au dezvoltat după finalizarea acestora. Pentru a fi mai ușor de înțeles este necesară o **pregătire preliminară** pentru cursuri, o amănunțită cunoaștere a aspectelor generale de a înțeleg pentru ce este mai înțeleg și s-au dezvoltat și s-au dezvoltat.

Pe parcursul desfășurării, ascultarea trebuie să fie una activă, cu reflecție asupra ceea ce s-a înțeles și ce nu s-a înțeles și cu menținerea concentrării pe ceea ce este interesant, prin gândirea critică și mesajele de genul „cum pot să pun în aplicare ceea ce am învățat pentru mine” prin luarea de notițe. Foarte utilă este concentrarea pe sarcinile care s-au dezvoltat în prezentarea

[illegible]
$$M_{1/2} = \sqrt{2} \sigma$$


100

•

2000

- * presupune înmărmurarea pag. 3 în două coloane
ca a doua coloană. Ade. 100 fi înregistrate în
data următoare pe seama: - comunicative și de

la stânga unde se va face o **sinteză** a aspectelor importante astfel încât să fie aceluși reproducătorilor revizuirea și reflecția ulterioară asupra materiei alocate.

Activitatea de învățare:

1. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

2. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

3. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

4. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

5. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

6. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

7. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

8. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

9. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

10. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

11. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

12. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

13. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

14. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

15. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

16. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

17. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

18. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

19. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

20. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

21. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

22. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

23. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

24. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

25. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

26. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

27. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

28. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

29. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

30. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

31. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

32. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

33. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

34. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

35. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

36. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

37. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

38. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

39. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

40. Citirea textului din cadrul activității de învățare.

Coloana înregistrării activității de învățare

1. Descrierea activității de învățare

2. Descrierea activității de învățare

3. Descrierea activității de învățare

4. Descrierea activității de învățare

5. Descrierea activității de învățare

6. Descrierea activității de învățare

7. Descrierea activității de învățare

8. Descrierea activității de învățare

9. Descrierea activității de învățare

10. Descrierea activității de învățare

11. Descrierea activității de învățare

12. Descrierea activității de învățare

13. Descrierea activității de învățare

14. Descrierea activității de învățare

15. Descrierea activității de învățare

16. Descrierea activității de învățare

17. Descrierea activității de învățare

18. Descrierea activității de învățare

19. Descrierea activității de învățare

20. Descrierea activității de învățare

21. Descrierea activității de învățare

22. Descrierea activității de învățare

23. Descrierea activității de învățare

24. Descrierea activității de învățare

25. Descrierea activității de învățare

26. Descrierea activității de învățare

27. Descrierea activității de învățare

28. Descrierea activității de învățare

29. Descrierea activității de învățare

30. Descrierea activității de învățare

31. Descrierea activității de învățare

32. Descrierea activității de învățare

33. Descrierea activității de învățare

34. Descrierea activității de învățare

35. Descrierea activității de învățare

36. Descrierea activității de învățare

37. Descrierea activității de învățare

38. Descrierea activității de învățare

39. Descrierea activității de învățare

40. Descrierea activității de învățare

Activitatea de învățare pentru un interval mai mare de timp și acoperirea lor în funcție de nevoi.

În toate aceste sisteme sau modalități, prezentate sunt activități care nu doar în luarea de notițe ci și pentru învățarea pregătirea pentru examen pe baza acestora. De asemenea, nu putem vorbi nici de o „inginerie” a fostelor, fiecare având libertatea de a se adapta nevoilor de a învăța în funcție de scopul propriu.

2.3. Pregătirea pentru examen și examenul propriu-zis

Participarea la cursuri, parcurgerea sarcinilor bibliografice recomandate și nu numai în luarea de notițe sunt toate activitățile necesare pentru o învățare eficientă și pentru obținerea unor rezultate bune la urma urzicilor. Întrucât în data în care este privită de studenți, perioada evaluării, ea nu poate furniza informații utile pentru îmbunătățirea procesului de învățare, pentru a putea performa în activitate și nu în activitate. În mod similar, evaluarea aprofundată a propriilor efecte și rezultatelor.

Pregătirea pentru examen este un proces care nu trebuie să se desfășoare doar în zilele imediat înainte de examen și asta pentru că trebuie să se realizeze o serie de activități care este bine să nu trecem respectuiv, 2003.

1. **O pregătire generală**, nu doar prin planificarea timpului de studiu după și de câte ori este nevoie și prin luarea cărții și a scrisorilor și reflecție asupra experienței anterioare pentru a valoriza cunoștințele acumulate și a cunoaște schimbările acum. Pregătirea pentru examen presupune o cunoaștere a ceea ce profesorul așteaptă de la tine în termenii de performanță a conținutului de învățare și selecție a aspectelor importante teorii, de date și înțelegerea acestora și evaluarea unor sisteme efective de luarea de notițe și a unor strategii de organizare a timpului de așteptări realiste egale de propriu-zis.

2. **Structurarea unei recapitulări active** pe lângă celelalte activități care să stimuleze învățarea și nu doar reținerea mecanică a celor învățați. Acest lucru poate fi realizat de

• citirea auzelor pe tot parcursul sesiunii.

- o elucubrare a temelor ce trebuie recapitulate pentru fiecare studiu și realizarea unei planificări a acestora înainte de examen, precum și un orar flexibil cu numărul de ore alocate pe zi
- sintetizarea notițelor în rezuma e foarte concisă pentru fiecare subiect și revederea periodică a acestora, dar de scurtă durată pentru înțelegerea ce o răspunde la întrebări din conținut
- discutarea aspectelor necclare cu profesorii sau chiar cu prietenii.

Este foarte evident faptul că în material, înțelegerea, relaționarea acestor concepte în structuri de înțelegere va putea fi reactualizat mult mai ușor, făcând apel la o memorie logică și nu la una mecanică. Pe de altă parte însă, memoria trebuie și ea exercată și „ajută” prin dezvoltarea diferitelor strategii de memorare sau *mnemotehnici*. Toată recapitularea se face într-un *um propriu* fără excese și cu recompensări acordate în funcție de progresele obținute în raport cu planificarea. Nu sunt de neglijat aspectele legate de uelă, de cantitatea de cofeină consumată sau de odihnă („lăsați opțiunile”, e înainte de examene). În final, dacă timpul a fost gestionat corespunzător înseamnă că a rămas rămas un interval pentru *exercițiile de aplicare în timp al examenului* a informației de aplicare, aplicabile care au fost restructurate și reformulate sub forma întrebărilor subiectelor pentru examen.

Examenul presupune în mod obișnuit un anumit grad de incertitudine fiind un proces timp și o situație generatoare de stres. De aceea, este bine să cunoaștem o serie de aspecte legate de diferite faze pe care le presupune o examinare (premergătoare, în timpul examenului și după examen) cu a căror cunoaștere să încercăm să reducem anxietatea și gradul de neprevăzut.

Înainte de examen pe lângă faptul că este necesar să fim relativ odihniți și o stare de spirit pozitivă evitând persoanele care ne induc anxietate, trebuie să ne fie clar:

- la ce oră și unde se desfășoară lucrând să fim la timp în timpul

- de ce anume avem nevoie în sala de examen, hârtie, calculator și ce nu trebuie permis (rău, calculator, bagaj).

În timpul examenului trebuie

- să așezăm atenția în atenție, epuizând recomandările profesorului
- să citim atențiv instrucțiunile din foaia de examen și să înțelegem ceea ce trebuie să facem
- după ce am parcurs toate subiectele și ne am fi dat o imagine despre ceea ce va fi și la care din ele vom răspunde corect, să începem cu cel pe care îl cunoaștem cel mai bine
- să structurăm răspunsurile în funcție de solicitarea la răspuns — dacă nu se este clar să căutăm cuvinte cheie sau expresii înlocuibile de formulare a subiectului
- să ne dozăm bine timpul pentru fiecare întrebare subiectele fiind concepute în așa fel, încât să permită rezolvarea într-un anumit interval de timp de obicei între 1-2 ore pentru examenele scrise
- după structurarea răspunsurilor să recităm întregul subiect pentru a ne da seama că sarcina a fost corect înțeleasă
- să nu lăsăm niciodată un subiect fără răspuns — cu siguranță putem „găsi” o nuanță reformulată sau altă abordare atunci când ne-am epuizat, ceea ce ne poate ajuta.

După examen

- putem verifica dacă măsurăm răspunsurile noastre au fost la obiect dar nu neașărăm de la ce egale, erori, surse și greșeli, ceea ce ne va ajuta să realizăm auto-evaluarea și mai aproape de adevăr
- evităm să intrăm în panica în care se află cei care au eșuat, există de cel puțin două metode diferite de a aborda răspunsurile sau de a rezolva corect o problemă

De asemenea, finalizarea unui examen și analiza rezultatelor obținute este un proces pentru a reflexia asupra procesului, a faptelor pentru pregătirea de lucru de către bibliografiile de mare amplitudine de timp și de conștientizarea ceea ce gestionează timpul de planificare a activității sau de reducere a stresului.

Toate metodele și tehnicile prezentate aici, ce pot fi aplicate în viața profesională în lumea non-școlară și în pregătirea pentru examene, sunt eficiente în măsura în

care fiecare identifică ceea ce este potrivit și alui său și în același timp realizează adaptațiile necesare în raport cu propriile particularități, dar și cu experiența anterioară astfel încât metodele sau tehniciile respective să funcționeze.

Capitolul 3

ABILITĂȚI ACADEMICE METACOGNITIVE

Irina Macșingo

Cuprinsul capitolului:

- 3.1. Tipologia sarcinilor academice și implicarea în învățare implicat
- 3.2. Metacogniția și abilitate academică
- 3.3. Circumscrierea sferei aplicative a problematicei metacognitive

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
 - Definiească aspectele referitoare la cogniție și metacogniție
 - Discrimineze formele metacogniției
 - Aplice principalele forme ale metacogniției în diverse tipuri de sarcini academice

În ultimul an, se pune din ce în ce mai acut problema pregătirii profesionale a viitorilor specialiști în colaborare cu care eficiența, competența și competențivitatea și în aspecte care marchează diferențe interpersonale. Este firesc, în acest context, atenția să fie orientată spre evaluarea aportului instituțiilor de învățământ și spre rolul la informarea și la formarea studenților. Astfel, aici, se ridică întrebarea dacă facultățile pregătite viitorilor specialiști sau doar absolvenții de învățământ superior, ca și întregul proces educațional, contribuie la formarea unor abilități sau doar valorifică potențialul existent transformându-l în capacitate.

Deoarece abilitățile academice sunt în strânsă legătură cu tipul de sarcini care trebuie să facă față studenții, iar pentru a trece la corpul textului de față, vom prezenta succint o tipologie a sarcinilor academice.

3.1. Tipologia sarcinilor academice și mecanismul implicat al învățării

Doyle (1983) definea o sarcină academică prin produsele pe care studentul trebuie să le furnizeze, pe lângă obținute în aceste produse, pierdute și prin resursele externe necesare în acest proces. Astfel, Doyle diferențiază patru tipuri de sarcini academice, cea fiind cel mai frecvent abordată în spațiul educațional universitar, pe lângă tipurile de învățare asociate lor:

Tab. 1. Tipologia sarcinilor academice

Tipuri de sarcini academice	Tipuri de învățare
Memorie	Înregistrare Recunoaștere Reproducere
Procedurală	Deprindere receptivă Deprindere activă Învățarea prin transfer
Conceptuală	Astutimea și organizarea de concepte Învățarea îmbogățirii de specialitate
Opinio	Învățarea unor interese specifice Învățarea unor atitudini și valori

Abilitățile academice devin astfel un domeniu sofisticat, în urma cuvingerea că, cu cât e performanță într-un domeniu de activitate este mai mare, cu atât mai mult depinde de cunoștințele din domeniul respectiv și mai puțin de strategiile generate de gândire.

Cercetările din domeniul psihologiei cognitive au demonstrat că diferența dintre expert și novice nu constă în volumul de cunoștințe sau în abilitatea de organizare a acestora în rețele semnificative. Informațiile lor a priori cercetător, diferența este situată la nivelul al cognitiv și mai ales la nivel metacognitiv. Metacale

1995). Acest aspect al cognivității umane de nivel înalt (cunoștințe despre cunoștințe) devine unul foarte important în asigurarea unor rezultate satisfăcătoare în activitatea de tip academic, fiind echivalent din acest punct de vedere cu o abilitate academică care trebuie dezvoltată în rândul studenților.

3.2. Metacogniția ca abilitate academică

Metacogniția, al doilea nivel al cognivității, este legată de cunoștințele despre propriile noastre cunoștințe și va fi un efort despre procesele utilizate în obținerea și aceste cunoștințe și desigur, propria modalitate de a raționa în continuare, ne vom referi explicit la acestea la celelalte niveluri ale metacognitive, care au un impact decisiv în modurile performanțelor, funcționând astfel ca abilități academice, și mai ales: memorarea, înțelegerea, învățarea și aplicarea.

Metaraționarea

Pacă a împuna presunerea desfastă a ceea ce se va raționa, controlul execuției sale folosind și coordonarea situației și flexibilitatea perspectivei o metaraționare înseamnă a raționa asupra raționamentului (Demetriou și Efklides, 1996).

Moshman, apud Demetriou și Efklides (1996) definește noțiunea de „metaraționare” implică și explică trei aspecte:

- metaraționarea procedurală
- metaraționarea conceptuală
- metaraționarea constructivă.

Metaraționarea procedurală se referă la capacitatea de control asupra propriilor proceduri, fiind foarte asemănătoare cu cea a propriilor proceduri, fiind foarte asemănătoare. Moshman consideră că aceste proceduri de raționare sunt de fapt, cum ar fi rezolvarea unor probleme, care sunt fiecare dintre ele nu este în înțelesul său, dar este o diferență care funcționează la nivel al aproape instantaneu. De aceea, controlul asupra acestor diferențe aduce

metaraționarea procedurii în condițiile în care ele sunt deja elemente automatizate — deci scapă unui control permanent conștient și voluntar — este dificil.

Cercetările lui Braine (1990), Schoenck și Wing (1992) arată că abilitatea de metaraționare procedurală apare foarte devreme în copilărie, se îmbunătățește odată cu calculul aritmetic simplu, evoluând spre o construcție sofisticată.

Metaraționarea conceptuală este definită ca fiind cunoașterea declarativă a naturii și proprietăților raționamentului începând încă din copilărie. Oamenii sunt dispoziți să facă cunoașteri declarative a naturii și a modului de utilizare a logicii.

Byrnes și Wasik (1991) arată că între aspectul conceptual și procedural al metaraționării există legături strânse. În sensul că un control și o direcționare a propriilor inferențe (aspectul procedural), va face posibilă o explicație a naturii propriului raționament (aspectul conceptual), și în final, justificarea propriilor credințe și comportamente.

Metaraționarea constructivă se referă la capacitatea de recunoaștere permanentă a propriului raționament și a modului de metaraționare.

Prezența unei cunoașteri de-a ști că elevul raționează corect îl va orienta la acțiunile adecvate și îl va ajuta să se auto-evaluare și să se îmbunătățească.

Diferența dintre aspectul procedural și constructiv al metaraționării constă în faptul că, în acest aspect procedural, direcția rează analiza unor procese cognitive existente, aspectul constructiv rezează raționamentul creat, adică strategii și scheme de inferență.

În concluzie, metaraționarea procedurală este un aspect al gândirii pe când metaraționarea constructivă intervine activ în învățare, fiind un factor de dezvoltare. După cum afirmă Demetrescu (1996), „metaraționarea conceptuală și procedurală sunt produse ale dezvoltării, pe când cea constructivă este un proces de dezvoltare”.

3.3. Circumscrierea sferelor aplicative a problematicii metacognitive

Importanța practică a metaraționării

Deoarece operarea la nivelul meta al cunoștințelor este mai mult decât un instrument de formulare a afirmațiilor sau un mijloc de a lua decizii, ea devine un instrument de coping, având numeroase aplicații practice. Să luăm exemplul domeniului educațional.

Capacitatea profesorului de a avea cunoștințe despre propriile cunoștințe și despre strategiile logice utilizate va conta asupra stilului său cognitiv. Diferența caitate a celor doi profesori nu ține de nivelul cognitiv, ci de cunoștințele pe care le are la nivel metacognitiv, care transpune în stilul său cognitiv. În afara cunoștințelor de cultură generală și de specialitate pe care le transmite elevilor, el va transmite implicit și un stil cognitiv. De modul în care profesorul își controlează și își poate verbaliza propriile inferențe și scheme logice — tipul de raționament induciv, deductiv sau analogic care predomină în gândirea sa — va depinde de modul în care elevul, la rândul său, va aborda o anumită problemă. Dacă de pildă, în predarea unei probleme de tipul „profesorul va folosi în special un raționament induciv, acesta poate deveni un pattern al raționamentului elevului”.

În concluzie, așa cum afirmă și Mircea Miclea, stilul cognitiv al profesorului va deveni stilul cognitiv al elevului.

Metamemoria

Meta-memoria reprezintă abilitatea noastră de a cunoaște subiectul de posedat despre propria engramare stocată și capacitatea de reactualizare din nou a celor importante în înțelegerea performanțelor sau eșecurilor aflate în sistemul nostru de memorie. Înțelegând natura eșecurilor sau performanțelor noastre, avem posibilitatea de a ne controla și modifica conduita memorică.

Din punct de vedere al variabilei persoană, metamemoria se referă la cunoștințele pe care le avem despre

capacități ale noastre de memorare, stocare și reactualizare a informațiilor. Principala achiziție în cadrul acestei categorii este aprofundarea și consolidarea experienței și așezării în memorie, precum și capacitatea de a utiliza această experiență de cea a gândirii sau percepției.

Weilman (1977) consideră că metacunoștințele referitoare la abilitățile noastre sunt achiziționate ceea ce înseamnă că, o dată cu înaintarea în vârstă, crește acuratețea cunoașterii propriilor abilități memorice.

În cazul metamemoriei, *variabila sarcină* se referă la abilitatea subiectului de a estima dificultatea sarcinii memorice și de a controla cunoștințele referitoare la ceea ce este sarcina. În sens restrâns, se referă la capacitatea subiectului de a discerne gradul de dificultate al sarcinii. Flavell (1993) evidențiază câteva aspecte care depind de dificultatea diferențiată a sarcinilor de memorare: reactualizare

- sarcina memorică poate fi dificilă sau ușoară, în funcție de *tipul informației* care trebuie să fie învățată;
- reacționalizarea informației depinde și de *similitudinea sau disimilitudinea* contextului fizic și psihic al memorării și reactualizării;
- dificultatea sarcinii este apăsătoare sau funcție de *certașele recuperării* informației — reactualizarea scrisă sau parafrază liberă sau impusă.

De asemenea, un alt aspect legat de variabila sarcină este cel al *fazei retroactive*. Subiectul își dă seama de faptul că memorarea unei materii nou învățate fixarea materiei la învățat anterior, această conștientizare fiind o formă de metacognitiv (Kreiner, 1973).

Metamemoria, la nivelul *variabilei strategice*, se referă la cunoștințele pe care subiectul uman le posedă în ceea ce privește strategiile memorice și, în general, metacunoștințele utilizate. Această abilitate este una care evoluează cu vârsta.

Așa fiind, ca un exemplu concret, cele trei aspecte ale metamemoriei se manifestă astfel: subiectul cunoaște că

are o capacitate superioară de engranare a simbolilor numerice (*variabila persoană*), că memoria a 7^o de numere este o sarcină dificilă (*variabila sarcină*) respectiv, el înțelege că trebuie să utilizeze anumite strategii bazate pe formarea de legături logice între simboluri (*variabila strategie*).

Mifflin (1993) consideră că cea mai bună metodă de a surprinde metacogniția „în acțiune” este observarea nedirectivă a ceea ce pupilul înțelege, cunoaște și metacogniția — monitorizarea și reglarea activității lor memorice. Altfel spus, este vorba de aplicarea, direcționarea și evaluarea comportamentului memorice personal. Subiecții abundă metacognitiv dezvoltate sau în dezvoltare, înțelegând sarcinile memorice, analizează metodele de aprofundare a capacității de a ocroti atenția în fața dificultății percepute și sarcinile secretează strategiile, controlează succesul și eșecul și decid momentul schimbării sarcinii. Kunda (1990) susține strategia metacognitivă propusă, învățării la subiect, inteligent și modeste, demonstrează că diferențele dintre aceștia se situează la nivel metacognitiv: categoria celor din urmă este mai controlată, propriilor cunoștințe și strategii.

Aplicarea repetitivă a acestor strategii, în diverse contexte de memorare date, în final, la o „apropiere” strategică și aprofundarea unui pattern adaptativ. Charness (1987) afirmă că persoanele care achiziționează cunoștințe privitoare la propria procesare memorică se va specializa în cunoașterea a ceea ce trebuie să devină o expertiză în acest domeniu.

Corectările aduse la concluzia că foarte puțin din ceea ce noi „profundăm” de cunoașterea metacognitivă pe care o dobândim rămâne la ele în sarcinile de natură cognitivă devine pentru o parte din memorie. Cu toate că știm că reținem foarte puțin din ceea ce învățăm, în momentul când o strategie bună a scopului, reacționalizăm informații memorice, nu avem timp energetic să cunoaștem ceea ce aplicăm la învățare a acestor strategii.

Metamotivația

Principala accepțiune a metamotivației este aceea de motivație izotată din conștientizarea nevoilor existențiale și de autorealizarea persoanei la rândul acestora (Mănușel, 1985).

Din această definiție deriva mai multe observații:

- termenul de conștientizare presupune o analiză atentă a voluntarului faptului că se înseamnă că studii metamotivaționale ca obiect modalități care persoana analizează motivația unei comportament cauzele care stau la baza conștient proprii sau ale unei soare;
- metamotivația înseamnă o analiză atentă a conștientului a motivațiilor determină comportamentele partituri și formarea pe baza aceste analize a motivației față de persoană ceea ce de înțeleg procesul de înțelegerea modalității de raportare a persoanei față de sine și față de ceilalți.

Este binecunoscut faptul că metamotivația, adevărul, conștientizarea reprezintă în aspectul importanței sale în moduri diferite.

Capitolul 4

MANAGEMENTUL TIMPULUI DE STUDIU

Amela Mănușel

Cuprinsul capitolului:

- 1.1. Ce presupune managementul timpului de studiu?
- 4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu
- 4.3. Tehnici de organizare și gestionare a timpului de studiu
- 4.4. Abilități de utilizare eficientă a resurselor de timp
- 4.5. Elucidarea celor patru niveluri de activitate săptămânale
- 4.6. Recuranță

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorul va fi în măsură să:
- înțeleagă ce presupune managementul timpului de studiu
- aplice în practică o serie de tehnici de organizare și gestionare a timpului
- identifice abilitățile necesare unui management al succesului timpului
- elaboreze un calendar personal și îl aplică în activitatea săptămânală

Există două probleme majore asupra cărora trebuie găsite soluții: găsirea unor resurse suficiente și utilizarea eficientă a acestora. Aspecte precum perioada de activitate săptămânală

deplanarea optimă lor de participare la acel curs. Termenul este alina de predare a unor materiale, examenul final etc. Acest salu este într-un interval timpur care nu aduce modificări în cunoașterea acestor aspecte există studenți care nu acordă atenția necesară planificării și organizării adecvate a resurselor de timp de care dispun. Majoritatea va prefera să accepte doar faptul că ar fi putut obține performanțe superioare în condițiile în care nu ar fi intrat în activitate pentru a fi destășurată în timpul disponibil.

Potrivit de aceste considerații dezvoltarea unor tehnici de gestionare adecvată a timpului capătă o importanță aparte în contextul general al abilităților necesare obținerii succesului academic. Prezentul material prezintă o serie de principii și suport necesar formării acestor abilități prin prezentarea unor principii și strategii de lucru a unor tehnici de succes și abilități funcționale utilizate în managementul timpului. În final vor fi prezentate o serie de recomandări necesare pentru a se va resurse de timp.

4.1. Ce presupune managementul timpului de studiu

De cele mai multe ori, timpul este o resursă limitată care trebuie distribuită înțelept. Abilitățile de gestionare și organizare a timpului presupun planificarea riguroasă a unui interval aglomerat de activități asigurând finalizarea cu succes a activităților prevăzute și permitând utilizarea unor resurse suplimentare de timp.

Managementul timpului presupune organizarea activităților și a resurselor disponibile pentru a obține un maximum de eficiență în toate activitățile desfășurate. Un alt aspect important pe care managementul de succes a timpului îl presupune este dat de dorința de schimbare a modului de implicare activă planificării studiului și a unor schimbări conștiente în mediul ambianță. De o importanță aparte se bucură și nevoia studenților de a se concentra și a găsi de sine ca mai apoi de a se concentra de a se cunoaște creanțele și obiectivele care trebuie să fie schimbate. În elementele de succes în managementul timpului

este dat de o bună planificare a activităților, asigurarea de o proteja a timpului și planificarea (Chapman, 2001).

Înainte de a trece la prezentarea unor aspecte specifice managementului timpului este important să identifiți care nodurile care vă planificați prezentul și viitorul de studiu. În acest sens, parcurgeți următorul material din Managementul timpului și răspundeți afirmativ sau negativ la următoarele întrebări:

- Puteți estima cu exactitate câte ore vă sunt necesare în fiecare săptămână pentru a învăța?
- Reușiți să respectați termenele limită de predare a unor lucrări?
- Începeți din timp să vă organizați lucrările pe care trebuie să le realizați la finalul semestrului?
- Realizați zilnic o listă a activităților pe care amânază să le desfășurați?
- Evitați să supraapărați unor evenimente sociale peste timpul alocat studiului?
- Să nu fiți implicat într-o activitate care să necesite o atenție deosebită pe săptămână?
- Stabiliți obiective specifice pe săptămână, fiecare pe o săptămână?
- Începeți să învățați puțin din ceea ce este mai dificil pentru pe care o aveți?
- Reușiți să învățați tot ceea ce vă este necesar pe parcursul etapei de producție ore de studiu zilnic?

Răspunsurile pozitive la aceste întrebări indică utilizarea corectă a unor tehnici de management al timpului. Dacă răspunsurile sunt negative, indicați oficial și acțiunile în gestionarea timpului.

Care în urma parcurgerii acestor întrebări să identificați o serie de probleme cu care vă confrunțați în mod constant și să înțelegeți gestionarea resurselor de timp, astfel încât să puteți să vă organizați și să vă concentrați pe

4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu

Eforturile de gestionare adecvată a resurselor de timp și de stabilire a priorităților într-o permanentă subminate de o serie de *mituri legate de timp*, precum: *existența unduzilor este determinată doar de circumstanțele externe*, *așteptările tuturor trebuie satisfăcute*, *nu trebuie să avem unitate în ceea ce privește* etc. În managementul adecvat al resurselor de timp, începe de la înțelegerea acestor mituri și propriile respectarea unor principii de bază în activitatea de organizarea timpului de studiu.

Principiile de bază ale managementului adecvat al timpului de studiu sunt următoarele Time Management Guide 2002:

- **Identificați cea mai potrivită perioadă pentru a învăța** - dacă alegeți o persoană matinală planificări va învăța și de învățare la această perioadă a zilei. Activitățile zilnice pot fi derulate în un ritmul care vă permite să aveți un ritm maxim de învățare.
- **Învățați subiectele mai dificile la început** - fiindcă dimineața la începutul unei activități de învățare veți reuși să rețineți mai ușor și într-un timp scurt un material mai dificil.
- **Alternati perioadele de învățare cu cele de pauză** - preveniți astfel distragerea atenției și distalarea stăruirii în ceea ce se învață.
- **Asigurați-vă condiții de lucru care facilitează activitatea de învățare.**
- **Alocați un interval de timp suficient pentru satisfacerea nevoilor personale (alimentație, odihnă).**
- **Acordați unui interval de timp pentru relaxare și derularea unor activități sociale.**
- **Combinați desfășurarea activităților** - de exemplu, atunci când derulați activități ritmice puteți să revizuiți și teorie care la început

4.3. Tehnici de organizare și gestionare a timpului de studiu

Nu există o rețetă generală variabilă care să asigure gestionarea adecvată a resurselor de timp implicate în acest context, dezvoltarea unor abilități de management al timpului care să permită cunoașterea unor suport personalizat de organizare timpului. Un calendar este o activitate care nu este personalizat sau adaptat la viața și a schimbarea succesului în ceea ce privește derularea unei planificări și organizării realiste a activității presupunând utilizarea unor tehnici de bază (Covey, 2000), și anume:

- **Utilizarea ritmului biologic** în propriul ritm, presupune identificarea perioadelor din zi în care aveți un randament maxim. Perioadele de înălțare vor fi planificate preponderent la momentul acesteia, unde este de maximă eficiență.
- **Optimizarea mediului de lucru** pornește de la identificarea specificului activității care trebuie să a fi desfășurată în acord cu specificul identității personale care este cel mai adecvat mediu de lucru pentru a obține performanțe superioare. În primul rând, precizăm că faptul că nu se a mărit performanța crearea unui mediu de lucru confortabil este vizat un mediu care facilitează concentrarea și atenției asupra activității derulate.
- **Stabilirea priorităților** este o tehnică foarte complexă una care presupune parcurgerea mai multor etape succesive.

Etapa 1: Trecerea în revistă a tuturor activităților care trebuie finalizate

Activitatea de planificare începe prin stabilirea unor obiective de lucru și a intervalului de timp de care dispuneți pentru finalizarea acestora. Obiectivele pe care le stabiliți nu trebuie să se refere doar la viața academică ci și la viața personală și socială. De exemplu, pentru o săptămână puteți să stabiliți următoarele sarcini: să finalizezi o lucrare de referat și să îl prezinti săptămâna viitoare.

vedea, totuși, care, în cază la cinematograful și să participe la o activitate pentru planificarea sesiunilor de examene.

Etapă II: Organizarea activităților în funcție de priorități

Stabilirea ordnului de desfășurare a activităților și alocarea adecvată a resurselor de timp nu pot fi realizate fără a stabili în prealabil care sunt prioritățile de acțiune. Pornind de la lista de activități planificate pentru un interval de timp acordat fiecărei activități un scor de la 1 la 5 în funcție de *gradul de urgență* identificat, 1 – reprezintă activitățile care nu sunt urgente, 5 – activitățile foarte urgente. Repetați exercițiul alocând un scor de la 1 la 5 fiecărei activități în funcție de *importanța* pe care o are. Veți obține astfel o imagine de ansamblu a activităților în funcție de urgență și importanța acestora. Recomandabil este să planificați realizarea activităților care au rate de urgență și importanță mai mari, după restul activităților.

Etapă III: Monitorizarea progresului

În aceeași etapă se urmărește dacă obiectivele stabilite într-un interval de timp zilnic, săptămânal, lunar au fost sau nu îndeplinite. Inventarierea progresului obținut încurajează activitatea și asigură apariția satisfacției la activitate.

- **Stabilirea unui calendar al activităților pe termen lung** are drept punct de plecare obiectivele anterioare stabilite pentru un interval de timp. Pornind de la acestea, sunt identificate termenii limită care trebuie respectate pentru fiecare activitate în parte. Dacă activitățile vizate sunt ample, acestea vor fi împărțite în subterecțiuni pentru a putea fi finalizate cu succes. După ce ați făcut pașii de mai sus, se trece la întocmirea unui calendar al activităților, luând în considerare atât activitățile școlare, cât și din sfera personală.
- **Alocarea de timp nevoilor personale** este o tehnică care presupune găsierea de resurse suficiente pentru asigurarea nevoilor de hrană, odihnă, relaxare. Deși nu pare a se încadra în categoria activităților foarte importante, dacă nu sunt satisfăcute, nevoile pe-

sonale pot submina îndepărtarea cu succes a activităților cotate ca fiind urgente și importante.

- **Evitarea supra-planificării și suprasolicitării**, atrage atenția asupra pericolului supra-organizării activităților și a resurselor de timp disponibile. Calendarul de activități trebuie să fie flexibil și anual, a flexibilitate pentru a putea fi reorganizat în condițiile apariției unor evenimente neprevăzute. De asemenea, supra-organizarea programului poate duce la mărirea timpului de execuție și frustrare.

Gestionează adecvat a resurselor de timp de care dispuneți, planificarea realistă și finalizarea activităților pe care dorți să le întreprinzi și esențialul este utilizarea cumulată a tuturor tehnicilor prezentate anterior.

4.4. Abilități de utilizare eficientă a resurselor de timp

Aplicarea cu succes a acestor tehnici în managementul timpului nu poate fi realizată fără intervenția specifică a unui set de abilități fundamentale de utilizare eficientă a resurselor de timp. În cele ce urmează vor fi prezentate câteva astfel de abilități de sine în managementul timpului (studiu Bozward, 2001).

- **Percepția timpului** este o abilitate fundamentală timpului, care înseamnă măsura adecvată a timpului necesar pentru a realiza o activitate. Percepția adecvată a timpului este necesară pentru a realiza activități, asigură o planificare realistă a acestora, permite evitarea apariției unor sentimente de anxietate și frustrare.
- **Stabilirea obiectivelor** este abilitatea de a reține pentru a realiza o finalitate care vor fi atinse în urma desfășurării unei activități. Pentru a putea identifica obiectivele unei activități trebuie respectate o serie de principii care mai frecvent utilizate fiind cele propuse de *modelul SMART* (2002), și anume:
 - să fie *specifice* – precizând scopul, ce urmează să se facă și standardele de calitate a rezultatelor;

să fie *măsurabilă* asigurând monitorizarea progresului obținut și analiza finalităților obținute

— să fie *accessibilă* vizând actul vital ce pot fi realizate formulate în termeni reali și

— să fie *recompensatoare* motivante precizând motivele ce susțin o anumită activitate precum și beneficiile pe care le obținem în urma finalizării acestei activități
 să fie clar *delimitate în timp* asigurând realizarea în timp util a activității, evitând apariția târăgărilor și a frustrărilor

• **Schimbarea standardelor** este o abilitate fundamentală care presupune ajustarea standardelor activității la condiții de viață. Dacă pe parcursul unei activități au survenit o serie de modificări sau situații neprevăzute, această abilitate asigură evitarea unei tendințe perfecționiste permițând aprecierea și valorificarea rezultatelor care au fost obținute

• **Planificarea timpului** este doar un segment al activității complexe de management a timpului. Această abilitate implică stabilirea activităților și a volumului de muncă care trebuie realizat într-un interval de timp. De cele mai multe ori se realizează o listă de activități care este apoi planificată pe un interval de timp corespunzător

• **Recunoașterea târăgărilor** este o abilitate fundamentală care are o valoare aparte în contextul activităților de gestionare adecvată a resurselor de timp. Înainte de a discuta despre această abilitate vom puncta succint apariția târăgărilor asupra managementului timpului. **Târăgănarea** presupune amânarea unei decizii sau a unei activități care trebuie realizată într-un interval de timp determinat. Ea poate fi generată de o serie de factori. Ellis, 1995 precum lipsa de relevanță a unei activități, începerea lucrului obiective care nu sunt proprii individului, tendința spre perfecționism, amânarea sarcinilor din cauza fricii de necunoscut sau incapacitatea reală de a face față situației. Componenta târăgărilor poate să fie mai mult o formă, dar ea este adevărată

tată de aceleași mecanisme afective pe măsura ce se aproprie termenul limită, individul se simte din ce în ce mai vinovat și se angajează în activități alternative în loc de a-și aranja să mobilizeze exemplul și reușește să realizeze o parte din sarcină în timp util. Sentimentul de vină sau de rușine este atenuat de "credința" acestuia că "dacă ar fi avut timp suficient dacă ar fi început din timp ar fi reușit". Evitarea târăgărilor poate fi realizată prin respectarea următoarelor recomandări:

- împărțiți activitățile pe care trebuie să le realizați în micro-activități;
- alocăți timp suficient pentru finalizarea acestora
- conștientizați faptul că aveți nevoie de perioade de relaxare în ceea ce faceți
- monitorizați progresul realizat în fiecare etapă
- stabiliți așteptări realiste

4.5. Elaborarea calendarului de activități săptămânale

După ce am trecut în revistă care sunt principalele tehnici și abilități de bază care asigură un management adecvat al timpului în cele ce urmează vom prezenta și un număr dintr-un set de tehnici care se aplică în practică acestor aspecte. Managementul timpului permite elaborarea unui orar al activităților valabil pentru fiecare persoană în parte flexibil și personalizat, care să includă o serie de evenimente personale relevante

Pentru a ilustra maniera în care aspectele anterioare prezentate pot fi obiectivate în practică, am ales să prezentăm cum se întocmește un orar al activităților săptămânale. Cel mai important **pași** care trebuie parcurși sunt următorii:

- Stabiliți un cod de culoare pentru fiecare activitate diferită asigurând astfel o interpretare vizuală imediată
- Alocăți în considerare toate zilele săptămânii, nu doar cele de la sfârșitul săptămânii
- Marcați toate cursurile, seminarurile și celelalte activități la care trebuie să fiți prezenți în săptămâna respectivă

- Stabiliți timpul de care aveți nevoie pentru a lua masa și a vă deplasa la universitate
- Inventariați timpul petrecut cu familia, prietenii, în care vă relaxați etc.
- Evidențiați timpul alocat angajamentelor sociale pe care le aveți

Timpul, care nu a fost marcat pe orar, este timpul liber, de care dispuneți și pe care trebuie să îl tratați cu atenție. Puteți să îl distribuiți în mod egal pentru diferite materii sau să îl alocați integral pentru o sarcină specifică. Dacă nu a rămas nici un interval de timp disponibil va trebui să revizuiți planificarea pe care ați realizat-o. Ca un indiciu estimativ, general, pentru studiu academic fiind incluse cursurile și seminarurile este necesar să distribuiți în jur de 40 de ore de studiu pe săptămână.

De reținut este faptul că este necesară conservarea unor resurse motivaționale și pentru activitățile pe care armeană să le efectuați ulterior. În acest sens, rețeta unui management de succes al timpului presupune păstrarea unui echilibru între toate aspectele vieții: personale, sociale și educaționale.

Managementul eficient al timpului de studiu este dependent și de intervenția unor **strategii** ce asigură o gestionare adecvată a resurselor de timp (Covey, 2000), și anume:

- stabilirea ponderii diferitelor teme în cadrul unui curs, precum și identificarea gradului de dificultate asociat acestora
- estimarea timpului necesar unei lecturi preliminare a materialului care vor fi predat. Luări de notițe și participări acestora imediat după ce cursul a fost predat. Sunt asigurate astfel premise unei înțelegeri adecvate, dar și cele necesare unei stocări adecvate a informațiilor
- alternarea desfășurării activităților asigură menținerea atenției concentrate pentru un interval de timp mai mare
- identificarea priorităților realizând diferențe între activități importante, urgente sau rutinare

- regândirea orarului prin includerea noilor sarcini pe care le aveți de îndeplinit
- evitarea supra-solicitării prin alternarea din perioade prelungite de muncă cu pauze sau alocarea unor perioade de refacere și relaxare
- identificarea unor resurse de timp necesare pentru angajamentele personale sau sociale

4.6. Recomandări

O bună gestionare a resurselor de timp necesare studiului trebuie să țină cont și de o serie de recomandări care permit identificarea unor **modalități de a vă salva resursele de timp**.

Dintre acestea am notăm:

- Învățați să vă stabiliți priorități în termeni de scopuri, sarcini și responsabilități
- Începeți cu prioritatea numărul 1 monitorizând utilizarea adecvată a resurselor de timp de care dispuneți
- Împărțiți activitățile complexe în micro-activități care sunt mult mai ușor de realizat
- Oferiți-vă zilnic un răgaz bine meritat indiferent de cât de aglomerat este programul pe care îl aveți
- Învățați să refuzați anumite oferte dacă în orar sunt prevăzute multe activități importante
- Revizuiți sarcinile similare și alinați-le în interval de timp pentru soluționare
- Minimizați sarcinile rutiniere și diminueți numărul întreruperilor inutile
- Evitați dormiți de a atinge perfecțiunea în ceea ce vă reprezintă
- Fii realist atunci când vă asumați anumite sarcini evitați să vă implicați în activități pe care mai apoi nu le puteți duce la bun sfârșit
- Nu vă supra-organizați orarul păstrând o doză de flexibilitate pentru anumite activități neprevăzute
- Stabiliți aruncite repere temporare mai ales pentru luarea unor decizii utile
- Concentrați-vă asupra ceea ce trebuie să faceți

- Acționați pentru strictele complexe intervale mai ample de timp
- soluționați problemele dificele în timp util, amânarea acestora nu înlesnește soluționarea

Nu uitați!

- stabiliți care vă sunt prioritățile
- organizați-vă programul
- elaborați vă un orar săptămânal pentru activitățile pe care le cereți
- identificați care vă sunt angajamentele personale și profesionale
- alocăți adecvat timpul liber
- asigurați flexibilitatea necesară a programului stabilit
- afișați-vă programul elaborat
- asigurați-vă de varietatea și echilibrul programului de lucru stabilit
- relaxați-vă și reușiți deja să vă organizați

Capitolul 5

INSTRUCȚIUNI PENTRU REALIZAREA PREZENTĂRII LA SEMINAR

Coralia Sulea și Cătălina Zaboriță

Cuprinsul capitolului.

- 5.1 Pregătirea prezentării
- 5.2 Partile prezentării
 - 5.2.1 Introducere
 - 5.2.2 Conținutul
 - 5.2.3 Concluzii
- 5.3 Recomandări referitoare la prezentare a orală
- 5.4 Cum să răspundeți la întrebări
- 5.5 Materialul de suport pentru prezentare
- 5.6 Evaluarea prezentării la seminar
- 5.7 Lista de verificare
- 5.8 Exemplu de prezentare a unui articol

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
 - Înteleagă care sunt pașii pentru realizarea unei prezentări în cadrul unui seminar
 - Cunoască părțile unei prezentări
 - Cunoască criteriile de evaluare și cerințele

O bună parte din evaluările studenților se realizează prin prezentările de la seminar. Împorătă acestora constă în faptul că studenții procesează și formează concepții de temă seminarului folosind articole din literatura de specialitate și își dezvoltă și rafinează deprinderile de structurare a informațiilor complexe. Alte beneficii ale

aceste metode sunt dezvoltarea abilităților de prezentare orală a unui material informațional academic complex și dezvoltarea capacității de gestuire a unui răspuns adecvat la comentariile întrebările, sugestile și feedback-ul unei audiențe. Materia lui de față prezintă o serie de tehnici și recomandări referitoare la prezentarea realizată în cadrul unui seminar, informații bazate pe experiența noastră didactică și academică.

Un prim pas legal de prezentarea de la seminar se referă la alegerea temei de seminar și apoi a surselor de informare acceptate: lucrări publicate, studii și articole preluate din canale de specialitate. Articolul descărcat de pe internet, de pe site-uri necorespunzătoare nu întrînește exigențele unei prezentări la seminar. După această etapă se concepe forma de prezentare. Prezentările la seminar pot fi realizate pe foaie de flipchart A3 sau A4 sau forma de slide-uri realizate în Power point, scrise cu caractere suficient de mari pentru a putea fi citite pregătite în prealabil. Prezentarea materialului are de regulă o durată prestabilită și a durată de coordonarea orală se va realiza între 10-15 minute sau mai multă decât și poate fi realizată individual sau pe microgrupuri, pentru respectarea acestei durate este recomandată repetiția prealabilă a prezentării cu monitorizarea timpului.

Obiectul prezentării la seminar poate fi reprezentat, spre exemplu, de:

- un singur articol de cercetare
- o sinteză de articole realizată în funcție de un obiectiv aferent temei seminarului

După ce sunt stabilite aceste aspecte este important să urmăm pașii descriși mai jos pentru a realiza o prezentare care să respecte exigențele și cerințele în funcție de care veți fi evaluat.

5.1. Pregătirea prezentării

- În primul rând fiți atenți la tema de seminar pentru care trebuie să vă pregătiți având în vedere că aveți de pregătit o prezentare specifică și nu una generală. Citiți suportul de seminar pentru a vă clarifica tema și veți

cați cu coordonatorul de seminar dacă nu și întreaga grupă. Dacă tema de seminar este formulată în termeni generali se recomandă să analizați care sunt aspectele subțenite specifice și să vă pregătiți pentru prezentarea unei dimensiuni din sume.

- Consultați mai multe surse bibliografice înainte de a alege materialul. Verificați dacă materialele bibliografice sunt accesibile pentru voi din punct de vedere al tehnologiei etc., și dacă acestea conțin informații de interes pentru voi. Nu uitați că de acasă prezentați beneficiați în primul rând voi.

- Pregătiți structura materialului la fel ca și conținutul. Aveți în vedere care sunt obiectivele prezentării care sunt ideile pe care vreți să le evidențiați, dacă prezentarea reflectă temă seminarului.
- Pregătiți de acasă și cadrul în care să invitați pe colegi să participe activ în prezentarea voastră întrebări pe care să le adresați audienței pentru a stimula participarea și colaborarea pe măsura ce vă realizați prezentarea. În felul acesta veți face prezentarea mult mai interesantă pentru public și mult mai satisfăcătoare pentru voi.

5.2. Părțile prezentării

5.2.1 Introducerea

- Începeți prin a vă prezenta salutați audiența prezentați de anume veți prezenta
- Evidențiați importanța temei alese
- Prezentați în avans principalele puncte care vor fi abordate în timpul prezentării. Deși, de obicei, se așteaptă teoretice sau conținut prezentării este de o în calitate prezentării și va face referire la următoarele aspecte:

5.2.2 Conținutul

- Accesați parte presupune prezentarea detaliată a informațiilor

- Aici expuneți efectiv materialul structurat pe subcapitole/părți. Definiți conceptele și prezentați principalele teorii folosite, prezentați efectiv articolele de cercetare punând accent pe relevanța acestora pentru temă analizată. Egătura dintre articole (De ex. *Principalele concepte și teorii folosite sunt studiul X analizat a relevat următoarele aspecte studiul Y a evidențiat că articolele prezentate relevă că* .)
- Identificați, de asemenea și eventualele dezbateri din literatura de specialitate

5.2.3. Concluziile

- Se referă la recapitularea informațiilor prezentate și evidențierea aspectelor esențiale. Este foarte important ca la final să treceți în revistă principalele aspecte pe care le-ați dezvoltat de-a lungul prezentării.
- Faceți un rezumat al principalelor aspecte ale prezentării și puneți accent în încheiere pe o idee sau un aspect pe care să îl prezentați ca fiind anul cheie .
- Prezentați, încă o dată importanța celor prezentate. De ex. *În urma analizei materialelor studiate se relevă următoarele concluzii. Aplicațiile practice ale teoriilor/conceptelor de psihologie și a rezultatelor studiilor din domeniul sunt. Dacă aveți întrebări, nu ezitați să mi le adresați*
- De asemenea, prezentați recomandări și gânduri personale legate de rezultate și de continuarea cercetărilor în domeniu.

5.3. Recomandări referitoare la prezentarea orală

- Evitați să citiți curând cu cuvânt materialul. Vă puteți baza pe suportul de curs menținând în paralel contactul vizual cu o parte din membri ai audienței. Poziția și fețele pot să vă ajute să vă concentrați în timpul prezentării. Încercați să rețineți în minte că asta nu înseamnă să citiți cuvânt cu cuvânt materialele conșpectate!
- Pregătiți-vă de acasă slide-urile sau foliile de flipchart. Nu în repede să scrieți pe tablă în timpul prezentării.

- Gesticulați atât cât e nevoie pentru prezentare! Nu gesticulați excesiv și nu vă sprijiniți în timpul prezentării de bănci, tablă sau perete!
- Respectați timpul alocat
- Vorbiți clar. Nu vorbiți prea repede sau prea rar
- Bucurați-vă că aveți ocazia să prezentați în fața unui auditoriu rezultatul muncii voastre!

5.4. Cum să răspundeți la întrebări

- Anticipați în măsura în care este posibil întrebările audienței și pregătiți în prealabil răspunsuri scurte
- Ascultați cu atenție fiecare întrebare, nu „săriți” cu răspunsul până când nu înțelegeți ce sunteți întrebați de fapt.
- Uneori persoane din public lansează sub formă de întrebare o afirmație; fiți atenți la această nuanță și solicitați persoane să vă adreseze întrebarea
- Răspundeți la obiect, nu divagați.
- Fiți clasiți! Dacă nu știți răspunsul, recunoașteți. Amintiți-vă că sunteți într-un mediu în care se învață și este firesc să nu cunoașteți toate răspunsurile, rolul coordonatorului de seminar este să vă răspundă la întrebări
- Nu încercați să acoperiți toate informațiile care țin de tema respectivă!

5.5. Materialul de suport pentru prezentarea orală

- Folosiți slide-uri din Power-point listate (cu caractere de 24 sau scrieți cu marker pe folii de flipchart. Scrieți cu caractere suficient de mari pentru ca toți din audiență să poată urmări prezentarea
- Nu încălcați inutil slide-urile. Complectările le puteți face în timpul prezentării
- Prezentați doar rezultatele care ilustrează principalele rezultate ale proiectului. Țineți și celelalte informații la îndemână pentru eventualele întrebări
- Pregătiți materialul în prealabil, pentru a vă concentra atenția doar pe prezentare, nu și pe redactare

5.6. Evaluarea prezentării la seminar

În general, criteriile pot fi reprezentate de:

- Relevanța prezentării pentru tema seminarului
- Cunoașterea informațiilor prezentate: dacă studentul cunoaște teoria, explicațiile, furnizează exemple, răspunde corect la întrebările legate de temă
- Cunoașterea informațiilor din suportul de seminar sau „bibliografia obligatorie”
- Structură: materia lui are parte introductivă conținut, concludență
- Conținut: relevanța informațiilor pentru tema seminarului, corectitudinea acestora, legătura conceptelor noi prezentate cu cele știute deja
- Mod de prezentare: ton și ritm corespunzător, interacțiunea cu audiența, încadrarea în timpul alocat
- Materiale: lizibilitate, claritate, cuprinderea informațiilor esențiale, uniformitatea materialului mai ales atunci când este vorba de o prezentare de grup, și fiecare prezintă partea lui scrișă
- Interacțiunea cu audiența: colegi pe parcursul prezentării

Fiecare criteriu poate avea o anumită pondere sau poate fi notat pe o scală de la 1 la 10. Aceleași criterii pot fi folosiți atât de coordonatorul de seminar, cât și de colegi: notele colegiilor putând avea o anumită pondere și în nota finală.

5.7. Lista de verificare

Înainte de a ajunge la prezentarea la seminar este important să vă asigurați că:

- ați înțeles exigențele coordonatorului de seminar și sarcina specifică din tema pentru care vă pregătiți prezentarea
- ați consultat o bibliografie adecvată subiectului și suferenți de universă, care să vă faciliteze accesul la informații consistente și valabile științifice
- aveți o structură și un plan al prezentării clar și bine definit, câteva obiective, o serie de probleme pe care le veți

aduce în atenția colegilor în scopul dezbaterii lor și generării de noi conexiuni între concepte / teorii

- aveți un suport vizual pentru audiență care să includă principalele idei care sunt dezvoltate pe parcursul prezentării; acest suport vizual va fi conștient, sintetic și aerisit

5.8. Exemplu de prezentare a unui articol sau a unei sinteze de articole

<p>1</p> <p>Un versitatea Facultatea Specializarea Anul Grupa: ... Numele persoanelor/persoanei care prezintă</p>	<p>2</p> <p>Scopul articolului / a sintezei</p> <p>Relevanța pentru tema seminarului</p>
<p>3</p> <p>Principalele teorii și concepte abordate</p>	<p>4</p> <p>Structura articolului / sintezei</p> <p>Titlu, autor, jurnal</p> <p>Obiective și ipoteze</p> <p>Metode, desigur, sursele materiale procedură</p> <p>Rezultate / Interpretarea datelor, rezultate / discuții (interpretarea rezultatelor)</p> <p>Concluzii pentru fiecare articol în parte</p>
<p>5</p> <p>Concluzii</p> <p>Dacă sunt mai multe articole, se va prezenta o concluzie integrată care să sintetizeze și să se va face referință la articolele analizate</p>	<p>6</p> <p>Împreună la tema și a articolelor</p> <p>Aplicarea practice</p>

Capitolul 6

RECENZIA DE CARTE

Amelia Mănon

Cuprinsul capitolului:

- 6.1. Ce este o recenzie de carte
 - 6.1.1. De ce este necesară elaborarea unei recenzii de carte
- 6.2. Structura unei recenzii de carte
 - 6.2.1. Prezentarea unor date preliminare
 - 6.2.2. Introducere
 - 6.2.3. Sumarul lucrării
 - 6.2.4. Analiza generală și evaluarea lucrării
 - 6.2.5. Concluzii
- 6.3. Pași în redactarea unei recenzii

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să
 - își contureze o imagine adecvată asupra reviziei de carte
 - identifice elementele de bază ale unei recenzii
 - organizeze redactarea unei recenzii respectând exigențele specifice
 - identifice și să se raporteze critic la noile direcții de cercetare științifică

Elaborarea unei recenzii de carte presupune un proces laborios și necesită dezvoltarea unor abilități academice și deprinderea unor tehnici necesare studenților în activitățile specifice pe care le desfășoară. Pentru a putea desprinde aspectele relevante ale acestor tehnici, analiza în cele ce urmează o succintă caracterizare a teoriei

zei vorbire prezintă care este structura unei recenzii de carte, pașii care trebuie parcurși la elaborarea unei recenzii, precum și o serie de recomandări utile.

6.1. Ce este o recenzie de carte

Înainte de a oferi o serie de date preliminare despre recenziile de carte este necesar să realizăm în prealabil o delimitare conceptuală între recenziile de carte și raportul de carte.

Raportul de carte are o structură încheiată oferind o imagine unitară a unei cărți. Prezintă succint într-o manieră descriptivă, principalele teme abordate într-o carte fără a realiza o analiză critică a respectivelor conținuturi.

Recenzia de carte nu se limitează doar la trecerea în revistă a unor conținuturi ci propune o abordare critică a conținutului unei lucrări și argumentelor vehiculate de autor, reneferă contextul specific în care cartea a fost gândită și în final formulază o recomandare cu privire la oportunitatea parcurgerii respectivei lucrări.

Scopul declarativ al unei recenzii este acela de a prezenta cititorilor descrierea scopului și a principalelor teme ale unei cărți, de a analiza și evalua conținuturile și metoda de lucru propusă, de a evidenția conținuturile cărții în contextul de studiu și de a stabili validitatea informațiilor vehiculate.

Recenzia poate cuprinde între 300 și 1000 de cuvinte. Pentru a menține posibilul confort la lectură este important ca recenziile să nu depășească limita de 1.000 de cuvinte. Cele mai frecvent întâlnite sunt recenziile de carte. Există situații când sarcinile de recenzare vizează articole de specialitate sau articolele aparțin pe o anumită temă într-o revistă.

6.1.1. De ce este necesară elaborarea unei recenzii de carte

În general realizarea unor recenzii de carte constituie o sarcină specifică primului an de studiu deoarece presupune o familiarizare cu literatura de specialitate.

Elaborarea unei recenzii de carte presupune în primul rând descoperirea și delimitarea unui domeniu particular de interes, dar și identificarea manierei în care oamenii de știință tratează problemele specifice domeniului lor de activitate.

Recenzia de carte permite atât identificarea noilor direcții ce apar în activitatea de cercetare cât și identificarea interesului pentru un segment particular dintr-un anumit domeniu de cercetare. Nu în ultimă rând informează cititorii asupra abordării unei recenzii constituind astfel sistemul conceptual al studenților și oferind suport științific contribuțiilor personale ce pot fi aduse în cadrul unor dezbateri științifice.

În procesul de evaluare a unei recenzii sunt implicate o serie de abilități academice de bază din care amintim analiza și sintetizarea datelor, înțelegerea și interpretarea argumentelor academice, evaluarea critică a informațiilor și în ultimul rând abilități de gestionare eficientă a timpului.

6.2. Structura unei recenzii de carte

Există o mare varietate de modele ce pot fi utilizate în elaborarea unei recenzii. Indiferent de forma particulară aleasă este important ca în structura recenziei să fie regăsite următoarele elemente fundamentale (Misser, 2011):

- **1) Introducere** în care sunt prezentate datele preliminare legate de carte și de autor
- **2) Sumar** care să cuprindă scopul și mesajul elementar al recenziei
- **3) Analiza și evaluarea conținuturilor** lucrării
- **4) Recomandare** cu privire la oportunitatea lecturării respective

Structura de bază a unei recenzii de carte presupune următoarele elemente:

6.2.1. Prezentarea unor date preliminare

Înainte de a începe la prezentarea unor conținuturi specifice vor fi menționate în prealabil o serie de date ce

deni fi a o preluare despre carte și anume a unor titluri integrale ale cărții, localitatea în care a fost publicată lucrarea, editura, data publicării, numărul ediției, numărul de pagini, preț, ISBN.

De exemplu:

Meu Zău
Etnolog a mecanismelor cognitive
Iași: Polirom, 1996
528 p. 115 000 lei
973-683-278-3

6.2.2 Introducere

În această secțiune este realizată o succintă descriere a lucrării fiind prezentate detalii despre autor, recunoșterea de care se bucură în cadrul comunității științifice naționale și internaționale, domenii specifice de competență. Sunt realizate o serie de trimiteri la titlul lucrării și în ultima în care acesta surprinde subiectul abordat, este reliefat scopul pentru care a fost elaborată lucrarea, tema centrală argumentu dominanta dar și publicul țintă cărui ea îi este adresată.

Pasul următor care este prevăzut în structura unei recenzii vizează **formularea tezei, a argumentului central**. Teza unei recenzii presupune o evaluare succintă a lucrării, condensând ideea centrală care urmează a fi ulterior argumentată. Teza nu trebuie să depășească jumătate dintr-o frază. Formularea tezei fundamentale a unei recenzii poate fi sprijinită de o serie de întrebări relevante precum:

- Care este tematica abordată în această carte?
- Care a fost scopul urmărit de autor? Pentru ce tip de public a fost gândită cartea? Cât de clar este prezentat subiectul tratat în carte? Tema centrală a cărții este declarată sau numai sugerează?
- Cum apare această carte în relație cu cărțile care au fost scrise în același domeniu de specialitate? Care este formarea inițială a autorului sau reputația științifică în acest domeniu?
- Ce alte cărți au mai fost scrise de același autor? Există anumite caracteristici particulare care au dus la scrierea a unei cărți?

- Ce surse au fost utilizate în elaborarea acestei cărți?

6.2.3. Sumarul lucrării (sintetizarea conținuturilor cărții într-un scurt paragraf)

Există două variante în care această etapă se poate regăsi fie are un statut de sine stătător și prezintă o versiune condensată a conținuturilor cuprinse în carte, fie poate să fie corelată cu etapa de analiză și evaluare a cărții. În această situație, când cele două etape sunt integrate, pe măsură ce sunt prezentate temele centrale ale cărții și argumentele fundamentale se va realiza și evaluarea în.

Există o serie de **principii** pe care trebuie să le respectați atunci când sintetizați informațiile prezentate într-o carte și anume:

- accordați aceeași importanță fiecărei părți a lucrării după cum procedeză și autorul
- respectați ordinea de prezentare utilizată în lucrare pe care o recențați
- respectați firul logic al argumentării
- includeți cele mai semnificative elemente eventuale unscrise citate în recenzii care să susțină argumentele autorului
- adaptați cantitatea de informații raportând fiecare la viile propus

6.2.4 Analiza generală și evaluarea lucrării

În această etapă este dezvoltată teza fundamentală a recenziei fiind prezentate argumentele care susțin evaluarea lucrării în discurs. Evaluarea este sau fie predominant negativă și predominant pozitivă. Fiecare există o recomandare specifică în acest sens. Dacă evaluarea pe care o realizați este predominant negativă aspectele pozitive identificate fiind sporadice este recomandată prezenta aspectelor pozitive la început, acestea fiind urmate de cele negative pentru a nu crea confuzii și a nu argumenta forte al evaluării trebuie prezentat în următoarea la final pentru a obține impactul scontat.

Evaluarea lucrării trebuie realizată pe unități distincte de conținut. Trebuie să demarșăm prin urmare argumente

lor revocare precum și prin relevanța pasajelor extrase din lucrare, motivele pentru care citi omul este în dreptăți să discute evaluarea pe care o propuneți în recenzie pentru a lăsa alții acest demers să fie utilizate o serie de schimbări adiacente. Iată câteva teme posibile ce pot fi adreseate (Northey 1993):

- structura cărții: *Cum este organizată cartea?*
- ipotezele vehiculate: *Ce ipoteze formulează autorul în prezentarea materialului?*
- consecvența în prezentarea conținutului: *Reușește cartea să ofere tot ce a fost inițial propus?*
- validitatea informațiilor: *Ce ipoteze utilizează autorul pentru a susține argumentele?*
- stilul de prezentare: *Cartea este scrisă într-un stil accesibil?*
- flexibilitatea informațiilor: *Cartea ridică anumite probleme care trebuie explorate ulterior?*
- în ce măsură recomanzi această carte? *Ce efect a avut asupra ta această lectură?*

6.2.5 Concluzii (un scurt paragraf)

Acestă etapă aduce din nou în atenție teza recenziei reformulată și dezvoltată în secțiunile anterioare. La finalul unei recenzii trebuie să formulați o frază de impact, fără a exagera, care să dea nota finală asupra lucrării pe care o recrutați. Concluzia trebuie să se înscrie în mila argumentelor prezentate anterior și să reprezinte viziunea voastră asupra cărții.

Un alt lucru al unei recenzii este rolul unei recomandări care poate anticipa posibilul efect al lecturii sau al citirii. Dacă întâmpinați dificultăți majore în formularea unei concluzii, puteți recurge la aprecierea unei autorități în domeniul care a formulat o apreciere la adresa respectivelor lucrări. Atenție: dacă recurgeți la un astfel de subterfug, este important ca opinia respectivă să corespundă impresiei pe care v-ați format-o despre cartea în discuție!

6.3 Pași în redactarea unei recenzii

Recezia presupune atât prezentarea cât și evaluarea informațiilor propuse de autor în nouă lucrare și reprezintă astfel o părere asupra lucrării, conținutului acesteia și al altor detalii punctuale de vedere exprimate. Îți poți fi prezentat elementele de bază ale unei recenzii în ceea ce privește următoarele puncte pași care trebuie parcurși în redactarea și organizarea informațiilor (Walford, 1996):

- *Adunarea unor informații preliminare legate de carte.* Înainte de a parcurge lucrarea propriu-zisă este important să vă orientați asupra unor elemente precum titlul lucrării, ce sugerează acesta prelată, dacă surprinde scopul pe care autorul îl urmărește prin lucrarea propusă, cuprinsul, dacă indică modalitatea de organizare a lucrării, cronologia, teme, teme, teme etc.
- *Parcurgerea lucrării.* Citirea materialului pe măsura ce materialul este lecturat este necesar să luați note și să vă marcați pasajele relevante care pot fi citate. În această parte se realizează practic analiza generală și evaluarea lucrării.
- *Consultarea unor surse informaționale adiționale* permite acumularea unor informații relevante despre autor, precum reputația și implicarea acestuia dintr-un domeniu, influențe, vechi etc. Unele dintre acestea au drept scop identificarea autorității pe care o are de vedere vehiculate în lucrarea supusă analizei. Consultarea unor surse adiționale permite surprinderea unor puncte de vedere complementare celor prezentate în lucrarea analizată.
- *Pregătirea unei schițe a materialului* adunat care nu fost adunat pe parcursul etapelor anterioare. Trebuie revăzite cu atenție și sintetizate pentru a realiza formularea unei fundații ale reviziei. Este important să respectați o ordine în care să prezentați argumentele care susțin teza finală prezentată în lucrare.
- *Finalizarea unei versiuni preliminare a recenziei.* Se pornește de la schița reviziei și se extinde pasul

jele sugestive din lucrare ce urmează a fi citate și se redactează o primă versiune a recenziei. Prezentarea acestor informații trebuie să respecte structura propusă pentru orice recenzie de carte: structura ce a fost anterioară prezentată.

- **Utilizarea feedback-ului:** permite verificarea clarității, corectitudinii, coerenței informațiilor prezentate în recenzie. În acest sens puteți solicita autorului unei persoane din anturajul vostru. Recenzia este oferită spre lectură după care sunt colectate opiniile în legătură cu aceasta.

- **Revizuirea versiunii preliminare:** se realizează în acord cu o serie de recomandări, dintre care amintim:

- Distanțarea de experiența recentă: alocarea unui interval de timp între elaborarea versiunii preliminare și revizuirea acesteia.
- Citirea atentă a materialului elaborat: identificarea unor pasaje care nu sunt coerente sau nu au fost suficient de clar prezentate.
- Verificarea unor eventuale erori gramaticale.
- Verificarea adecvării citatelor și a notelor inserate în text.

- **Prezentarea surselor bibliografice consultate:** sunt prezentate toate sursele care au fost utilizate în colectarea informațiilor și care au fost ulterior valorificate în recenzia elaborată. Sursele vor fi citate în conformitate cu standardele APA, prezentate în Anexa acestui manual, de tehnici și abilități academice.

Pentru ca recenzia elaborată să satisacă anumite criterii de succes, sunt propuse o serie de recomandări (Wadford, 1996):

- Recenzia trebuie să fie construită pe aspectele și argumentele prezentate în lucrarea vizată.
- Nu va fi limitată doar la a face referire la cuprins, recenzii bune pasează dincolo de cartea în contextul celorlalte lucrări publicate pe aceeași temă și includ sugestii pentru toatele direcții de cercetare.

Recenzii de succes pot face referință la modul în care a fost receptată cartea de către comunitatea științifică.

Trebuie să rețineți faptul că recenzia de carte nu se reduce la prezentarea rezumatului acesteia, nici la a spune aspecte prezentate în prefața cărții. Ea propune o critică a conținuturilor respectivei cărți și analizează punctele sale de forță, subliniază valoarea cărții pentru comunitatea de specialitate aferentă.

După ce ați finalizat elaborarea unei recenzii, pentru a fi siguri că ați fost parcurse toate etapele importante în elaborarea și realizarea sa, vă recomandăm să verificați următoarele precum:

- Prezentarea unor date generale de identificare a cărții: autor, titlul integral al lucrării, localitatea în care a fost publicată lucrarea, editura, data publicării, numărul ediției, numărul de pagini, preț ISBN.
- Realizarea unei introduceri succințe: punctarea unor informații legate de autor, tema centrală a cărții în scopul acesteia, etc.
- Sumarul cărții, care să cuprindă temele centrale și argumentele de bază prezentate de autor în carte.
- Analiza și evaluarea cărții, în care se realizează o evaluare critică a cărții, sunt analizate conținuturile și concluzia.
- Concluzia este readusă în atenție, rezumatul este citat și este formulată o recomandare generală asupra cărții.

Capitolul 7

CUM SĂ CITEȘTI CRITIC UN ARTICOL

Florin Sava

Cuprinsul capitolului:

- 7.1 Scopul citirii critice a unui articol
- 7.2 Evaluarea sintetică a unui articol
- 7.3 Evaluarea analitică a unui articol
 - 7.3.1 Evaluarea secțiunii introductive
 - 7.3.2 Evaluarea metodologiei
 - 7.3.3 Evaluarea rezultatelor
 - 7.3.4 Evaluarea discuțiilor
- 7.4 Câteva remarci finale cu privire la citirea critică a unui articol

Obiective.

- La finalul acestui capitol cititorul va fi în măsură să:
- Identifice diferite scopuri pentru citirea unui articol de specialitate
 - Enunțeze criteriile unui cercetător de calitate
 - Diferențieze între modalitățile de evaluare a calitatii unui articol

Scopul principal al articolelor științifice este de a comunica lumii academice rezultatele unei cercetări. Un articol științific deosebit de literatură populară este de obicei mai mult oratorie decât științific, plin de expresii de tip "jargon științific" și de analize statistice complexe. Din această cauză limbajul specializat utilizat creează dificultăți atât non-specialiștilor în decodificarea informațiilor. Paginile următoare vin în sprijinul studenților în creșterea și surprinderea aspectelor

mai esențiale ale unui articol așa cum rezultă e e din analiza critică a acestuia.

Pentru a atinge acest deziderat, vom prezenta mai întâi o uia în care puteți citi critic un articol, iar apoi ne vom concentra asupra procesului de evaluare a diferitelor secțiuni ale unui articol.

Asociația Psihologilor Americani (2001) distinge între mai multe tipuri de articole precum studiile empirice, articolele de sinteză, articolele teoretice, articolele metodologice, studiile de caz, rapoartele scurte și comentariile și epistolele a articole publicate anterior. Dintre acestea, cele mai întâlnite sunt de departe studiile empirice denumite de alți autori rapoarte de cercetare (Jordan și Zana, 2000). Acestea constituie obiectul de interes și în paginile de față, fiind menite să-i ajute pe cei interesați în a deprinde aspectele esențiale ale evaluării unui articol.

Importanța înțelegerii studiilor empirice se menține și în cazul articolelor teoretice sau de sinteză. Multe din informațiile prezentate în acest gen de articole pot fi utilizate mai bine dacă vom face referire la cauză și la studiile empirice originale la care se face referire.

7.1. Scopul citirii critice a unui articol

Citirea unui text științific în cazul în care e urmărirea parcurgerea literaturii de specialitate pentru a se ceta noi informații este o entă de situația în care dorim să evaluăm calitatea unei cercetări (Oleson și Allen, 1996).

În primul caz analiză critică a articolului citit este mai puțin profundă citim ceea ce ne pare interesant de a identifica acele studii care fie utilizează aceeași metodologie, fie studiază același subiect, fie ating la concluzii similare etc. Scopul poate fi didactic prin prezentarea unui model descriptiv de testare a anumitor reții dintre fenomene.

În cel de al doilea caz cititorii sunt interesați de valoarea intrinsecă a articolului citit, cu punctul de vedere asupra calității concluziilor sale. Astfel e va oferii o serie de comentarii legate de contribuția teoretică și valoarea metodei logice a concluziilor făcute în studiul empiric.

respectiv Scopurile evaluării serioase a unui articol pot fi diverse de la identificarea unor limite ale studiilor anterioare ca bază de construire a unui nou studiu la evaluarea calității unui articol din perspectiva șansei și ca acesta să fie publicat în reviste de specialitate.

În continuare ne vom focaliza atenția asupra modului de evaluare a articolelor din această ultimă perspectivă a unui editor care evaluează calitatea unui articol, a unui cadru didactic care notează studiul empiric al unui student, a unui auditoriu care se întreabă asupra validității concluziilor unui studiu prezentat în cadrul unei întreprinderi științifice.

Nu în ultimul rând studenții care dau dovadă de seriozitate au realizat deja că pot beneficia de pe seama modului de evaluare critică a unui articol. Cănuți cănuți scriu un studiu empiric, pentru a veni în întâmpinarea cerințelor unui studiu de calitate.

De exemplu, din perspectiva standardelor de publicare, norme APA (2001, p.6), prezintă următoarele întrebări generale:

- Este problema cercetată semnificativ, originală și importantă?
- Au instrumentele utilizate o bună fiabilitate și validitate?
- Sunt rezultatele obținute adecvate și relevante pentru problema științifică ridicată?
- Este designul cercetării clar și coerent pentru a putea testa ipoteza de lucru?
- Sunt participanții reprezentativi pentru populația la care au fost făcute generalizările?
- Sunt discutate și respectate standardele etice corespunzătoare cercetării respective?
- Sunt suficient de importante rezultatele obținute pentru a merita să fie publicate?

Dacă toate răspunsurile la aceste întrebări sunt afirmative înseamnă că ne aflăm în fața unei cercetări de calitate care merită a fi publicată.

Aceste întrebări generale pot fi formulate diferit, fie într-un mod sintetic precum cel oferit de Oleson și Allen (1996) fie într-un mod analitic printr-o strategie critică.

compexa Jordan și Zanna, 2000; Mitchel și Jolley, 1992) în detalia ambelor abordări în paginile următoare.

7.2. Evaluarea sintetică a unui articol

Abordarea sintetică presupune așa cum s-a văzut, o viziune de ansamblu asupra calității cercetării, operaționalizată prin aprecierea subiectivă a cercetării pe mai multe fațete. Spre exemplu, Oleson și Arkin (1996) oferă un posibil model tipic de evaluare:

1. Aprecierea generală a manuscrisului

Acceptat spre publicare

Acceptat spre publicare, cu modificări minore pe baza sugestiilor redactorilor

Respuns cu invitația de a trimite articolul într-o formă revizuită

Respuns

2. Aprecierea confidențială a manuscrisului

- A Pe o scală de la 1 la 10, unde 10 înseamnă excelent, cum ați evalua articolul în privința:
- adevărului, literarului și specialitate folosite
 - importanței teoretice a temei
 - acurateței analizei cantitative efectuate
 - complexității și adevărului metodologic
 - clarității în exprimare (comunicare)
 - probabilității de citare a studiului în viitor

B Câte puncte acordăm articolului pentru editor

Modalitatea de evaluare prezentată mai sus nu este în nici o măsură utilă pentru a înțelege calitatea unui articol. În schimb, modalitatea analitică de evaluare a unui articol, aceeași folosită de educația sportivă, nu numai că permite aprecierea calității unui studiu ci și, pentru a înțelege cum se scrie un articol, îl ajută la ocazia sintezelor de evaluare care compund mai bune teorii și ipoteze ale cercetătorilor. O primă abordare este înseamnă în articolul lui Sternberg și Jordeva, 1996. Ce doi autori au arătat în ultima analiză de facto ale efectuate pe un lot de 252 de autori în

Psihologie, că există șase factori importanți în determinarea calității unui articol. În ordinea importanței, oricare dintre aceștia sunt: importanța teoretică, valoarea științifică și utilitatea viitoare, calitatea prezentării, actualitatea temei, valoarea metodologică și importanța practică a rezultatelor.

7.3. Evaluarea analitică a unui articol

Acest gen de abordare presupune o serie de teste de înțelegere pe marginea respectării elementelor componente ale unui articol. Informațiile prezentate mai jos, se regăsesc în lucrările lui Jordan și Zanna (2000), Mitchel și Jolley (1992), sau Oleson și Arkin (1996).

Pentru a evalua analitic un studiu, etapă nu trebuie să fie reamintim că este patru mari secțiuni ale unui articol: introducerea, metodologia, rezultatele și discuțiile. Fiecare componentă poate fi apreciată printr-o serie de întrebări. Înainte de a le formula vom menționa pe scurt importanța teoretică și a abstractului prezumat, în care conține preambulul, carei cercetătorii Jordan și Zanna (2000) fac o analogie între secvențele primare dintr-un film și cele cu care începem de a începe un film. Așa cum secvențele respective ajută telespectatorul să se decidă dacă vrea să vizualizeze filmul atât timp cât și abstractul trebuie să fie suficient de clar astfel încât să ajute pe cititor să decidă dacă merită să lucreze la scrierea articolului respectiv.

7.3.1. Evaluarea secțiunii introductive

Secțiunea introductivă a oricărui articol va trebui să fie foarte clară și să pună în evidență următoarele aspecte: de primă mână este utilă și care este importanța ei, cum se va desfășura și de față cu elementele de context ale acestor teme. 2. Care sunt obiectivele studiului. 3. Care este și cum s-a ajuns la formularea ipotezei, studiului. În evaluarea acestor aspecte se poate face apelând la următoarele set de întrebări:

- Este clar care este problema pe care o rezolvă?
- Este clar și studiul?

- Se precizează de ce este importantă studiarea problemei?
- Este prezentată o sinteză scurtă a cercetărilor anterioare relevante pentru problema aleasă?
- Sunt definite conceptual constructele relevante?
- Sunt prezentate obiectivele de cercetare? (Se sugerează în ce fel studiul propus va contribui la aprofundarea cunoașterii problemelor respective?)
- Este suficient de clar demersul logico-teoretic pentru a motiva alegerea ipoteze (potezelor) cercetării?
- Este desigurul de cercetare potrivit pentru a răzbi la de ipotezele studiului?
- Este operaționalizată ipoteza în înțeles testabil?

7.3.2. Evaluarea metodologiei

Această secțiune are un rol esențial în aprecierea calității unei cercetări. În mare parte, aceasta se justifică prin concepte introduse de Campbell referitoare la validitatea internă, validitatea externă și validitatea de construct a unei cercetări (Brewer, 2000).

În ceea ce privește validitatea externă se pune problema în ce măsură metodologia utilizată oferă posibilitatea de a generaliza rezultatele obținute atât la nivelul populației din care a fost extras eșantionul, cât și privitor la situațiile în care efectul respectiv se confirmă. Aceste aspecte tin de robustețea unei cercetări, de posibilitatea replicării rezultatelor. Aceasta nu este însă singura componentă a validității externe, care include și aspectele de tipul de validitatea ecologică a cercetării. Prin aceasta se verifică în ce măsură metodologia cercetării ne oferă siguranța că aspectele observate sunt specifice unui caz și reprezentative pentru modelul în care oamănii reacționează în viața de zi cu zi. Pentru a înțelege mai bine diferența dintre cele două vom apela la următorul exemplu. Să presupunem că este o cercetare care vizează efectul consumului de alcool asupra coordonării ochi-picioare după un anumit timp. Robustețea unei cercetări ar fi dovedită dacă datele cantități de alcool consumate în situații diverse de subiecți cu caracteristici diferite ar duce la

scăderea capacității de coordonare ochi-picioare într-o probă de laborator. Validitatea ecologică a cercetării ar putea fi sprijinită de situația de viață reală în care, spre exemplu, șoferii care au condus după ce au consumat alcool au comis o serie de accidente și căn cauza unor erori de coordonare oculi-picioare. Validitatea ecologică a unui studiu poate fi evaluată indirect, prin intermediul gradului de artificialitate al unei cercetări și prin urmare a premisa că într-un mediu „foarte artificial” subiecții vor renunța să se comporte natural, denaturându-și comportamentul.

Validitatea internă vizează în ce măsură metodele utilizate pot să răspundă ipotezelor și obiectivelor formulate în cercetare. Spre exemplu, în studiul corelațional nu poți răspunde la întrebări de genul „cauza efectului” care diverse variabile. Dacă am realiza o astfel de cercetare validitatea sa internă ar fi redusă. Din această perspectivă pot fi evidențiate avantajele cercetărilor experimentale în fața strategiilor quasi sau non-experimentale. Meritul de informare despre relațiile existente în viața reală este al unei cercetări în funcție de design-ul ales, pot fi găsite în orice manual de metodologie cercetării, de exemplu, 1990.

Validitatea de construct se referă la măsura în care rezultatele unei cercetări ar putea fi generalizate de la metodele particulare utilizate în acest studiu la constructele teoretice aferente. În măsura în care sunt metodele alese nu sunt valide sau fidele există riscul să apară rezultate eronate în ceea ce privește legăturile dintre anumite fenomene.

În concluzie, la secțiunea de metodologie pot fi adresate o serie de întrebări evaluative cu scopul de a aprecia valoarea unui articol.

- Care este compoziția eșantionului? Cât a fost el selectat?
- Cum au fost grupa, subiecții de interes și grupurile experimentale?
- Este valoarea eșantionului adecvat pentru a detecta efectele care pot fi cauzate de clararea de la adevărată pentru a sesiza efectele a căre pot?
- Este justificată alegerea instrumentelor utilizate?

- Instrumentele utilizate au fost adecvate construcției psihologice utilizate?
- Instrumentele utilizate au proprietăți psihometrice adecvate?
- Cum au fost manipulate (dacă este cazul) variabilele de interes?
- Cât de adecvate sunt procedurile utilizate?
- Cât de clar este explicat demersul de cercetare? (Este descrisă procedura pas cu pas?)
- Sunt respectate aspectele pe care le impune etica cercetării?
- Dacă cele prezentate, le-a fost clar subiecților ce aveau de făcut?

7.3.3. Evaluarea rezultatelor

Acestă secțiune construiește pentru mulți, un adevărat „caz al lui Pepelea” din cauza dificultății lor de a înțelege iar uneori chiar de a citi (de ex. χ^2) rezultatele analizei statistice. De aceea, ce multe ori am evitat citirea acestei secțiuni bazându-se pe ideea că principalele conținuturi vor fi redate în secțiunea destinată discuțiilor. Din păcate, prin această decizie, cititorii neglijază aspectele de validitate statistică a unei cercetări, pornind de la premisa că dacă studiul a fost publicat, este corect din punct de vedere statistic. Chiar dacă, în practice, lucrurile se confirmă în această privință, există o mulțime de cazuri în care sunt publicate articole care conțin o statistică efectuată după „rețetă” fixă, posibil de multe ori. În timp, citirea acestei secțiuni poate avea un caracter educativ, atât prin asocierea repetată a informațiilor statistice specializate cu precizări făcute în limbaj comun referitoare la semnificațiile a unor rezultate, cât și prin observarea tabelelor sau graficelor incluse în studii, care facilitează înțelegerea rezultatelor obținute.

De obicei, în evaluarea analitică a acestei secțiuni sunt utilizate o serie de întrebări standard:

- A fost a căsuță corect tehnica statistică?
- Au fost respectate condițiile necesare pentru utilizarea tehnicii respective?
- Sunt prezentați indicatori statistici corespunzător tehnicii statistice prezentate?

- Datele obținute se raportează la ipoteze, ipotezele, studiul?
- Care sunt principalele rezultate ale acestui studiu?
- Indicatori statistici sau însuși datele sunt explicate narativ pentru a facilita înțelegerea rezultatelor?
- Grafice sau tabelele prezentate sunt necesare și corecte?

7.3.4. Evaluarea discuțiilor

Pentru mulți cercetători, aceasta este cea mai importantă secțiune a unui articol. În principiu, din două motive. Primul constă în o înșiruire de așezări la fel ca și a discutiilor care au fost ipoteze și rezultatele obținute. Al doilea constă în faptul că de-a lungul timpului de la apariția acestor articole, capacitatea cercetătorilor de a integra și valorifica rezultatele obținute în demersul teoretic, pentru, totodată, trăsând seamă de limitările și implicațiile efective.

În consecință, menționăm unele întrebări de evaluare ale acestei secțiuni:

- Sunt prezentate pe scurt ipotezele și rezultatele obținute?
- Este oferită o explicație (dacă este cazul) pentru rezultatele obținute?
- Se leagă această explicație de teoria prezentată în secțiunea introductivă? Sunt integrate rezultatele obținute în cadrul teoriei mai largi?
- Sunt luate în considerare alte explicații alternative?
- Dacă rezultatele sunt neașteptate sau diverg față de cele obținute de alți autori, este discutată problema?
- Care sunt implicațiile teoretice și sau practice ale rezultatelor obținute?
- Sunt prezentate sugestii pentru cercetări viitoare?
- Sunt prezentate limitele studiului respectiv?
- Sunt prezentate corect concluziile cercetării?

7.4. Câteva remarci finale privind evaluarea unui articol

Un alt lucru pe care trebuie să-l înțelegem este că un demers logic complex deductiv-inductiv. De obicei se pornește de la o problemă generală, care apoi este particularizată, operaționalizată și testată. Rezultatele obținute sunt supuse ulterior unui proces invers: sunt extrase anumite concluzii cu un grad sporit de generalitate sau, în cel mai rău caz, trec printr-un proces de integrare a rezultatelor obținute într-un context teoretic general. Acesta ar putea fi reprezentat grafic în următorul mod:

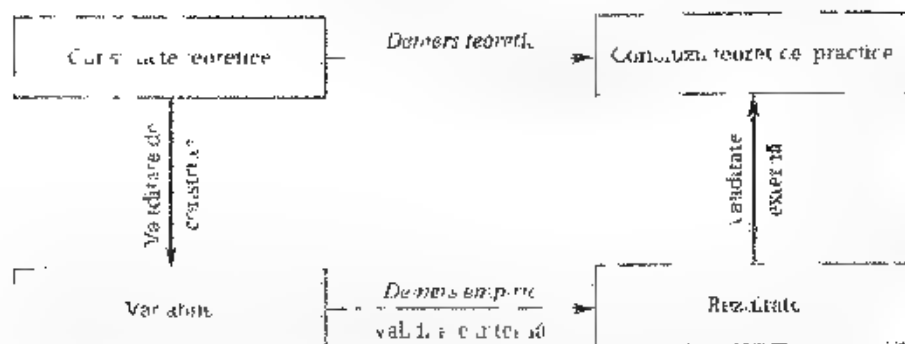


Figura 1. Demersul procesului de cercetare și nivele de evaluare a validității acestora

Indiferent dacă vom recurge la o evaluare analitică sau sintetică a unui articol, în funcție de scopul cercetării, vom fi mai mult sau mai puțin critici. În acest sens, organul Zanna (2000) oferă o analogie între procesul de evaluare a unui articol și comportamentul unei persoane în fața unui comerciant. Astfel, absența unei atitudini critice poate duce la cumpărarea unor produse de care nu am avea nevoie. Similar, în plan științific o asemenea atitudine ar conduce la acceptarea rezultatelor oricărei cercetări doar pornind de la premisa că publicarea lor înseamnă lipsa oricăror greșeli sau limite. Această poziție greșită ar putea fi evitată încă la faza inițială de căutare a literaturii științifice relevante pentru tema de interes, însă nu poate constitui un mod de acțiune eficient în cercetare deoarece ne va lăsa valorice și suspendă spiritul critic necesar

aprofundării oricărei probleme. În schimb, o atitudine extrem de critică poate conduce la o reticență extremă față de orice produs oferit de comerciant, chiar față de acelea de care am avea nevoie și care ar face parte dintr-o ofertă avantajoasă. Similar, o atitudine extrem de critică în cercetare ar duce la un scepticism exagerat față de orice concluzie științifică pentru studiile care nu respectă întotdeauna modelul prescriptiv ideal. Totuși, o atitudine foarte critică este binevenită în situația în care dorim să reevaluăm un alt studiu care să depășească limitele și neclaritățile studiilor anterioare.

În consecință, o atitudine critică flexibilă considerăm cea mai bună poziție de merită a fi adoptată în consultarea articolelor științifice. Așa cum remarcă cineva, nicăieri nu am strădui nicodată să vom putea realiza un studiu perfect în domeniul științelor umane. Mereu rămâne un filtru subiectiv. Totuși, integrând cunoștințele oferite pe parcursul acestor pagini referitoare la modalitățile de evaluare a unui articol, și fiind înarmați cu bunul simț al fiecăruia, vom putea să distingem mai bine, în mersul cercetării articolelor publicate printre altele ora asupra cărora merită să ne îndreptăm atenția spre beneficiu științific unificat al tuturor.

În anexa acestui manual este prezentat un exemplu de articol și modalitatea concretă de citire critică a acestuia.

Capitolul 8

REVIZUIREA LITERATURII DE SPECIALITATE

Laurențiu P. Moriceanu

Cuprinsul capitolului.

- 8.1 Introducere
- 8.2 Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii de specialitate
 - 8.2.1 Formularea problemei
 - 8.2.2 Căutarea literaturii de specialitate
 - 8.2.3 Evaluarea literaturii de specialitate
- 8.3 Structura lucrării

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să
 - Diferențieze între etapele documentării pentru realizarea unei revizurii a literaturii de specialitate
 - Enumere elementele unei revizurii a literaturii de specialitate

8.1. Introducere

Revizuirea literaturii de specialitate este o sarcină academică frecventă pentru studenții de la facultăți sau o umare indiferent dacă sunt salariați sau sunt urși. Este un referat, un proiect sau un raport de cercetare, fie care dintre aceste sarcini va presupune din par ea autuul o trecere la revistă a literaturii de specialitate care tratează o anumită temă.

Revizuirea literaturii de specialitate solicită din par ten studenților analiză, sinteză, sistematizare și interpretare.

area critică a acestora. Datorită specificului acestei sarcini, studenții își pot dezvolta abilități de căutare a informațiilor și de a analiza critică a informațiilor contradictorii (Tayl u, 2007).

Realizarea unei treceri în revistă a literaturii de specialitate presupune parcurgerea mai multor etape, după cum arată (Lyons, 2007):

- Formularea problemei – se referă la delimitarea problemei ce urmează a fi analizată
- Căutarea literaturii de specialitate
- Evaluarea literaturii de specialitate

8.2. Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii de specialitate

8.2.1. Formularea problemei

Orice încercare de a revizui literatura de specialitate trebuie să pornească de la o delimitare a problemei ce trebuie analizată. Această problemă poate fi impusă de către titularul cursului sau de titularul său, poate fi aleasă de către student (situație mai frecvent întâlnită în cazul lucrărilor de licență).

O bună delimitare a problemei presupune clarificarea și delimitarea conceptului sau fenomenului ce se dorește a fi studiat. Deoarece marea majoritate a sarcinilor academice au restricții legate de domeniul lor final, conceptul sau fenomenul ce se dorește a fi studiat trebuie să fie cât mai specific. De exemplu, o referire în revistă a literaturii de specialitate care a tratat conceptul de *personalitate* poate reprezenta un deniers care va solicita autorului bibliotecar, datorită faptului că acesta este concept care include un volum imens de informație. Delimitarea conceptului sau fenomenului ce se dorește a fi studiat se face de obicei printr-un proces decizional precum cel din Figura 1.

Un prim pas în alegerea temei este reprezentat de a cadrarea acesteia într-un domeniu al psihologiei (psihologia personalității, psihologie socială, psihopatologie, psihologie cognitivă, psihologie dezvoltării etc.). Fiecare

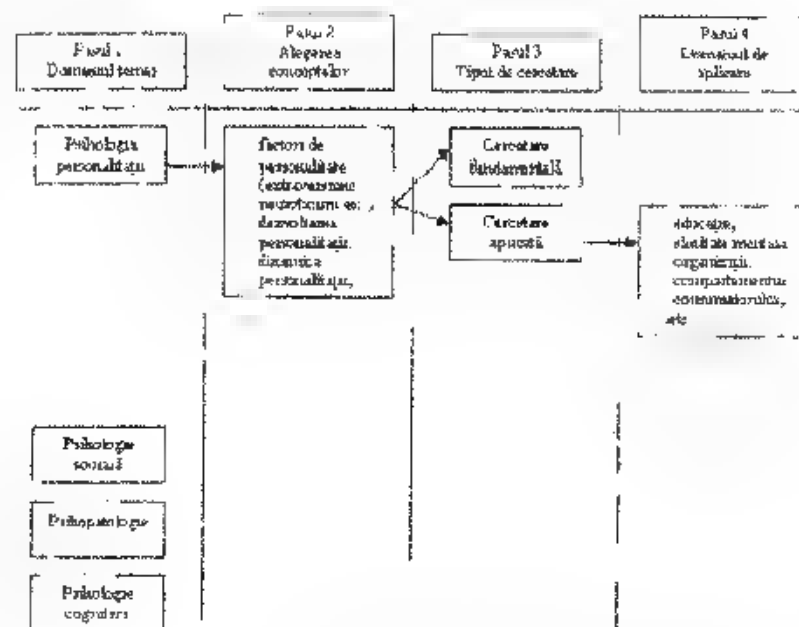


Figura 1 Etape în delimitarea domeniului ce trebuie cercetat

Intre aceste domenii de cercetare are la rândul său multe sub-domenii de studiu. De exemplu, în psihologia personalității se pot revizui cercetări asupra factorilor de personalitate, asupra dezvoltării personalității sau asupra dinamicii personalității.

Alegerea sub-domeniului reprezintă cea de-a doua etapă în decizia asupra domeniului cercetării și are ca rezultat delimitarea unor concepte sau fenomene de interes. De exemplu, extraversiunea, dezvoltarea personalității în adolescență etc.

În cea de-a treia etapă a deciziei asupra unei revizii a literaturii de specialitate va trebui să decidă dacă va apela la cercetări fundamentale sau la cercetări aplicative. În cazul în care va opta pentru cercetări fundamentale studentul va trebui să analizeze diverse perspective explicative ale fenomenului de interes. În cazul unei cercetări aplicative studentul va trebui să se decidă asupra

anei de aplicare a respectivelor concepte (de exemplu, în educație, în organizații, etc.)

În ceea ce privește alegerea conceptului, ce se dorește a fi analizat în revizuirea literaturii de specialitate, două aspecte sunt importante: definirea conceptuală și definirea operațională a acestuia (Muriu, 1989).

Definirea conceptuală se referă la suportul teoretic conceptual al variabilei. (Constantin, 2004, p. 74). Această definiție conceptuală este importantă deoarece în evoluția sa, un concept poate să-și schimbe definirea conceptuală de la un autor la altul. Un exemplu în acest sens este extraversunea, care a fost definită diferit de Jung, Eysenck și autori moderni (Bogdan, 1995).

Pornind de la această definiție a variabilei, ce urmează a fi măsurată, autorii testelor construiesc itemi care iescru sau operaționalizează, comportamente concordante cu definiția conceptuală a constructului, ce se dorește a fi măsurat. În urma analizei de itemi și a analizelor factoriale utilizate în construcția testelor se ajunge la un set de itemi/comportamente care reprezintă definiția operațională (respectiv, lui construit). În marea majoritate a cazurilor, aceste analize statistice duc la modificarea definiției conceptuale de la care s-a pornit și, de aceea, un construit cu aceeași denumire poate avea definiții operaționale diferite.

În selectarea studiilor, cercătorul trebuie să țină cont de faptul că definițiile operaționale pot varia de la un instrument la altul și mai încă în construcție au pornit de la definiții conceptuale similare sau chiar identice. Diferența la nivelul definițiilor operaționale poate face ca legătura dintre constructul respectiv și un alt construit să fie mai intensă sau mai puțin intensă. De exemplu, egalitatea dintre extraversune și satisfacție în muncă poate fi mai intensă atunci când extraversunea este măsurată cu NLR-PHR, ceea ce atunci când este măsurată cu listele de adjective, chiar dacă aceste două instrumente au pornit de la aceeași definiție conceptuală a constructului. Cu alte cuvinte, includerea în aceeași literatură a studiilor care măsoară același construit cu instrumente diferite poate duce la rezultate contradictorii și din acest motiv studentul tre-

buie să țină cont de instrumentul folosit de autorii articolelor pentru măsurarea variabilelor de interes.

B.2.2. Cautarea literaturii de specialitate

O primă problemă cu care se confruntă de obicei studentul este reprezentată de *calitatea informației* pe care doresc să o prezinte. Odată cu apariția internetului, evaluarea calității informației devine o problemă din cauza accesului mult mai facil la informația nesemnificativă comparativ cu cea semnificativă.

Apariția paginilor web care tratează diverse teme din științele socio-umane face dificilă pentru studenți, de altfel, găsirea informației relevante de opinii pe sona e fără susținere științifică. Multe din acestea din urmă sunt de obicei prezentate sub o formă mult mai accesibilă decât cea a ceea ce se crește gradul de atractivitate.

Revizuirea literaturii de specialitate presupune, de altfel, prima rând, accesarea acestor surse informatice. Deși, așadar, mai a anterioră poate părea întru sim, foarte mult dintre studenți preferă opinii mai mult sau mai puțin avizate deoarece:

- sunt mult mai ușor de accesat, de obicei sunt posibile pe pagini web care nu solicită plată pentru vizualizarea lor. Deoarece sunt pagini accesate în special de utilizatorii de Internetului care nu sunt specialiști, astfel de pagini web sunt printre primele rezultate oferite de motoarele de căutare online;
- oferă concluzii sau soluții „practice” și nu permit noi dezbateri;
- evită prezentarea unor detalii abstracte precum metodele de cercetare sau rezultate statistice;
- de obicei sunt în limba română.

Ca urmare a acestor caracteristici ale opiniilor personale, soluția de către cadrele didactice la revizuirea literaturii să fie făcută utilizând informații științifice poate părea că cel mai puțin utilă. Totuși, studiul de caz trebuie să arate că informația care le este prezentată la cursuri și seminare este una simplă și, implicit, un număr mare pe care trebuie să o parcurgă în schemă a cercetării academice trebuie să fie tot și utilă.

Accesul la literatură științifică se poate face prin consultarea jurnalelor de specialitate existente în Biblioteca Universității sau prin accesarea bazelor de date online disponibile în rețeaua Universității.⁴ Avantajul utilizării acestora din urmă constă în faptul că articolele (de câteva mii de ori mai numeroase decât cele existente în revistele din Biblioteca) pot fi descărcate și luate acasă.

Localizarea studiilor relevante se poate face prin apelul la două strategii de căutare (Mullen, 1989):

- strategia surselor *sources strategy* - presupune căutarea noilor articole pornind de la bibliografia celor pe care le deținem deja. Rezultatul căutării va fi un set de articole mai vechi decât cele pe care le deținem deja, articole care la rândul lor pot sta la baza unei noi căutări pentru a identifica articole și mai vechi;
- strategia descendenței (*descendancy approach*) - articolul poate porni de la un articol sau o referință bibliografică foarte recentă, focalizându-se căutarea pe noi manuscrise care au în bibliografie respectivă referință. O astfel de strategie este foarte eficientă atunci când se pornește de la referințe în care sunt prezentate pentru prima dată probe psihologice noi și importante, deoarece asigură atât o stabilitate a instrumentelor de evaluare cât și posibilitatea identificării unor articole care nu au ca principal obiectiv studiul variabilelor care ne interesează pentru metaanaliză. De exemplu, dacă efectuăm o căutare după articolul în care Robinson & Bennet (1995) descriu chestionarul de evaluare a comportamentelor contraproductive, vom obține numai acele articole care au utilizat acest chestionar și nu articole care au apelat la probe paralele. Spector et al. 2006, de exemplu. O astfel de abordare poate duce la creșterea rigurozității metaanalizei prin faptul că menține constantă definiția operațională a variabilei dependente.

Pe lângă aceste strategii poate fi utilizată și identificarea articolelor relevante pentru tema de interes. Totuși

nu toate articolele identificate sunt utile, iar calitatea lor se stabilește de obicei în următoarea etapă - evaluarea literaturii de specialitate.

8.2.3. Evaluarea literaturii de specialitate

Evaluarea marilor articole identificate ca fiind relevante pentru tema de interes trebuie făcută ținând cont de două criterii: *calitatea lucrării* și *relevanța pentru temă*. Fiecare referință bibliografică ar trebui să fie analizată din aceste două puncte de vedere.

În ceea ce privește *calitatea lucrării*, această poate fi evaluată conform specificațiilor oferite de Sava (2004) în prima ediție a acestui manual. Astfel, va trebui analizată secvența introductivă a materialului, metodologia folosită, rezultatele obținute și concluziile trase de autor în baza rezultatelor.

Relevanța unui articol sau a unui capitol de carte pentru o anumită temă se stabilește în funcție de criteriile stabilite în etapa formulării problemei. De exemplu, dacă dorim să revizim literatura avertizată asupra relației între extraversivitate și performanță în muncă, vom lua în considerare articolele care pun în legătură extraversivitatea și performanța școlară, chiar dacă performanța școlară poate fi considerată o formă a performanței în muncă. În cazul acestui exemplu, exclusiunea sau includerea articolelor din domeniul educațional este o decizie care trebuie luată în etapa formulării problemei de arădă.

8.3. Structura lucrării

Odată parcurse etapele anterioare, studentul trebuie să redacteze un material care va fi predat cadrului didactic care a solicitat realizarea sarcinii. În ceea ce privește structura acestui material, aceasta poate varia în funcție de tipul specific de sarcină solicitată (eseu, referat, curs teoretic al unui proiect sau raport, de cercetare).

Totuși, orice revizuire a literaturii trebuie să conțină următoarele elemente (Taylor 2007): o descriere a subiectului abordat, o împărțire a surselor bibliografice în categorii

⁴ „Am accesat următoarele studii în rețeaua Universității prin intermediul accesului la baza de date online dintr-un computer conectat la rețeaua Universității: SpringerLink (www.springerlink.com) și Elsevier (<http://search.ebscohost.com>). Accesul în rețea ar fi desigur posibil și în cazul accesului conectat la rețeaua UT Cluj, dar care de la noi nu este posibil în prezent.”

gorii explicat: privind contribuția fiecărei surse bibliografice și a concluziei privind rezultatele prezentate.

Descrierea subiectului abordat reprezintă de obicei se pînă la introducerea a materialului ce trebuie predat cadrului didactic. În această secțiune, autorul trebuie să prezinte de înțelegerea teoretică și operațională a temei analizate. Practic, este vorba de prezentarea procesului derizional expus în secțiunea „Formularea problemei.” a acestui capitol, descrierea domeniului subdomeniului și a apului de cercetări analizate. Tot în această etapă trebuie descrise imitările impuse de autor asupra temei. În cazul exemplului cu performanța în muncă, autorul trebuie să specifice că este interesat doar de performanța angajaților, nu și de performanța elevilor.

Împărțirea surselor bibliografice în categorii se referă la gruparea acestora în funcție de rezultatele obținute de fiecare cercetare în parte. Vom avea astfel mai multe upuri de rezultate:

- rezultate obținute de mai multe cercetări — de exemplu, toate cercetările au arătat o relație pozitivă semnificativă între satisfacția în muncă și performanță
- rezultate confirmate doar de o parte din cercetări — de exemplu, unele cercetări au arătat o relație pozitivă semnificativă între satisfacția în muncă și performanță, în timp ce alte cercetări nu au găsit o relație semnificativă
- rezultate confirmate de o parte din cercetări și infirmate de alte cercetări — de exemplu, unele cercetări au arătat o relație pozitivă semnificativă între satisfacția în muncă și performanță, în timp ce alte cercetări au găsit o relație negativă semnificativă

Explicarea privind contribuția fiecărei surse bibliografice sunt importante deoarece fiecare cercetare încearcă să aducă ceva nou în domeniu, respectiv. Noi tatea poate apărea la nivelul ipotezei ori al metodologiei sau design-ului de cercetare din punctul de vedere al subiecților sau la nivelul concluziilor la care ajunge respectivul articol. Aceste diferențe dintre articole explică rezultatele variate sau contradictorii obținute de acestea și o bună revizuire a literaturii ar trebui să identifice relația dintre design-ul experimental și rezultate.

Concluziile privind rezultatele prezentate reprezintă o încheiere firească a oncării material academic. Această secțiune ar trebui să:

- sintetizeze principalele rezultate statistice ale iteraturii de specialitate — rezultate care au fost obținute în mod constant de marea majoritate a cercetătorilor
- identifice principalele rezultate contradictorii
- identifice direcții de cercetare viitoare

Dimensiunea fiecărei secțiuni poate varia în funcție de dimensiunile solicitate ale materialului ce trebuie predat. În funcție de tipul de material solicitat, o secțiune poate avea o pondere mai mare sau mai mică în cadrul lucrării. De exemplu, prezentarea rezultatelor contradictorii poate avea o pondere mai ridicată într-un eseu decât într-un referat.

GHID PENTU REALIZAREA UNUI ESEU

Coralia Sulea

Cuprinsul capitolului:

- 9.1 Introducere în problematica eseului
 - 9.1.1 Ce este un eseu?
 - 9.1.2 De ce să scrii un eseu?
- 9.2 Pași în elaborarea unui eseu
 - 9.2.1 Alegerea temei
 - 9.2.2 Definirea poziției față de temă
 - 9.2.3 Colectarea materialului
 - 9.2.4 Planul eseului
 - 9.2.5 Redactarea eseului
 - 9.2.6 Criterii de evaluare a eseului
 - 9.2.7 Formatarea
 - 9.2.8 Lista de verificare

Obiective

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- înțeleagă principiile realității unui eseu
 - înțeleagă modalitatea de realizare eficientă a unui eseu

9.1. Introducere în problematica eseului

9.1.1 Ce este un eseu?

Eseul este o încercare de a comunica informații, idei sau sentimente și în mod obișnuit prezintă un argument

ment referitor la tema abordată. Într-un context universitar, un eseu este un exercițiu care îți oferă studentului posibilitatea să exploreze și să-și clarifice ideile despre un subiect (***, 1995).

Un eseu este de obicei definit ca o lucrare coerentă care are lungime cuprinsă între 500 și chiar 5000 de cuvinte (pentru un eseu special sau extins, (Ashman și Creme, 1996).

În materia la ce urmează vor fi conturate principalele aspecte legate de realizarea unui eseu, ca proces de dezvoltare a abilității de prelucrare a informațiilor și ca modalitate de evaluare a diferitelor discipline. Însotite de prezentarea unui **model** pentru pregătirea și redactarea unui eseu.

A scrie un eseu este un proces complex. Sunt implicați aspecte ca alegerea unei teme, documentarea referitoare la tema aleasă, analiza celor citite și proiectarea argumentelor pentru susținerea aspectelor prezentate. De aceea, un accent important va fi pus în continuare pe pașii care trebuie parcurși pentru realizarea eseului, regulile de construcție și redactarea efektivă.

În continuare vor fi prezentate câteva dintre argumentele care pledează în favoarea acestui metodel.

9.1.2. De ce să scrii un eseu?

Redactarea unui eseu și, nu numai întregul proces de documentare, selecție, ridicare a unor probleme, interacțiunea cu bibliografia, argumentarea într-o formă coerentă reprezintă un exercițiu foarte bun pentru exprimarea personală academică, analiza surselor bibliografice, organizarea propriilor idei și puncte de vedere, poate reprezenta o extensivă cale pentru dezvoltarea abilităților academice (Ashman și Creme, 1996).

Esoul poate reprezenta o modalitate de verificare a noștrilor realizate, pentru că în scrierile despre o anumită temă vă poate provoca să vă dați seama dacă ați înțeles într-adevăr tema abordată. De asemenea, poate fi o bună modalitate prin care puteți să deveniți conștienți de noțiunile care se pot dezvolta în timpul procesului de creare a

eseului de confruntare a propriilor puncte de vedere cu cele care apar în diferite cercetări sau experiențe.

Nu în ultimul rând, vă dați posibilitatea să obțineți un feedback de la coordonatorul disciplinei prin evaluarea realizată asupra eseului. Importanța lui este căa, nota pe care o primiți cu materia feed-back-ul observărilor analitice și globale din care vă puteți da seama cât de mult ați înțeles și cât de bine ați reușit să comunicați acest lucru.

Iar în urma evaluării, veți ști care sunt punctele de îmbunătățire și care sunt zonele la care mai e nevoie să lucrați și spre care să vă concentrați energia pe viitor (Ashman și Creme, 1996).

În procesul de redactare, este foarte important să ai conștient de diferențele dintre comunicarea scrisă și cea orală. Cuvintele trebuie alese cu mare atenție și iar frazele trebuie să fie clare și să aibă logică. Gândește-te că nu vei fi îngăduitor pentru a explica evenimentele dearmă în viața fraze neclare. Este foarte important să menționezi o secvențialitate logică a pașilor pentru ca cititorul să înțeleagă ceea ce vrei să-i transmiți, să interacționezi cu materialul bibliografic și să fii creativ (creativitate susținută academic) în prezentarea propriului argument (Georghi, 1999).

Pentru acest exercițiu sunteți puși în situația de a vă analiza și de a prezenta propriile idei și experiențe referențiale la temă abordată. Ideea de bază este să vă argumentați academic poziția, printr-o interacțiune creativă cu bibliografia și să nu să copiați și să repetați pur și simplu ce al spusă.

9.2. Pași în elaborarea unui eseu

Trebuie breuiat faptul că există mai multe tipuri de eseuri, descriptive, persuasive, informațive, de cercetare și așa mai departe și pot fi realizate în diverse domenii. În acest material, accentul va fi pus pe realizarea unui eseu academic de cercetare. Așadar, oasfel de lucrare care implică analiza diferitelor surse bibliografice, arț, articole de cercetare etc., în care este acordată mai multă atenție temei aleasă pentru eseu.

sintetizarea ideilor desprinse și compararea propriilor idei cu cele ale altora.

9.2.1. Alegerea temei

Prima pas în realizarea unui eseu este să găsiți ceva despre care vreți să scrieți astfel nu numai mi nca va fi mai antrenantă ci și angajamentul implicat vă va ajuta să scrieți un eseu mai convingător. Acest fapt este facilitat în situația în care de la începutul semestrului știți deja ce discursuri aveți de realizat un eseu și care sunt potențiale teme. În această fază este de asemenea necesară restrângerea temei prin adoptarea unei părți dintr-o listă de subiect sau a unei sub-teme. *** (1995, Gempfl, 2000). Acest aspect este valabil atât în situațiile în care trebuie să vă alegeți tema cât și în situațiile în care aveți o temă dată din partea cadrului didactic, pe care însă o veți aborda conform viziunii personale.

În această etapă trebuie să vedeți dacă tema pe care ați ales o necesită o adădare mai generală sau referințe specifice în anumite aspecte.

• Ce faceți dacă ideile vin mai greu?

Dacă aveți probleme în ceea ce privește stabilirea unei poziții față de tema pe care doriți să o abordați, implicați-vă într-un proces de brainstorming cu alte persoane sau lucrați individual, punând toate ideile care vă trec prin minte pe hârtie, indiferent de cât de irelevante sau ciudate ar părea.

În următorul stadiu, în funcție de ce ați realizat înaintea, începeți să faceți conexiuni între idei și gruparea pe sub-teme dezvoltându-le pe acelea pe care doriți să le explorați în detaliu.

9.2.2. Cum vă raportați la temă?

La orice răspuns la această întrebare apare la începutul eseului, în introducere și este cel mai bine exprimat în propoziția care prezintă definiția poziției voastre sau ideea pe care încercați să o punctați sau demonstrați în eseu. O bună definiție a poziției va ajuta la

organizarea eseului și la direcționare pentru că este ideea centrală în jurul căreia se construiește eseu.

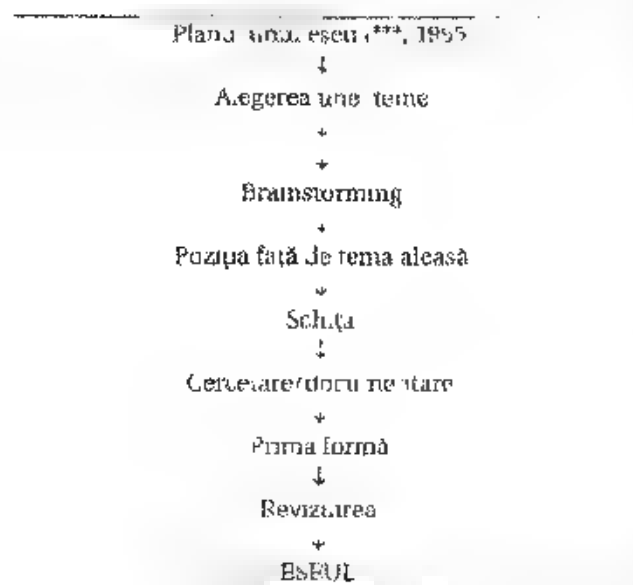
9.2.3. Colectarea materialului

Înainte de a vă „îngropa” într-un toanc de cărți, gândiți-vă și notați ceea ce căutați astfel, deja cu referințe la tema pe care ați ales-o. Astfel, veți avea posibilitatea să vedeți ce știți deja și de ce informația apăsătoare are nevoie. *** (1995, Gempfl, 2000). Pentru a câștiga cât mai mult din această etapă trebuie să căutați sistematic, gândindu-vă după un scop și probabil că vă va fi mai ușor dacă veți formula un set de întrebări care să vă direcționeze căutarea. Sursa cea mai accesibilă și adecvată este lista bibliografică pe care o primiți de la coordonatorul cursului sau seminarului. Dacă asta nu înseamnă că nu puteți consulta și alte surse bibliografice – jurnale, lucrări de cercetare, articole din dicționare, site-uri de specialitate etc. pe Internet. Unele din cele mai importante pot să vă treacă prin minte în orice moment așa că e recomandabil să aveți un carnet în care să vă înregistrați ideile citate sau exemple. *** (1995, Gempfl, 2000).

De asemenea, notați sursele bibliografice cu care interacționați și nu uitați să precizați sursa citatelor când citați și să menționați la finalul eseului lista cărților pe care le-ați consultat sau folosit în realizarea eseului. Once sursa citată are nevoie să se regăsească în bibliografie. Dacă rețineți aceste informații organizate, puteți face planul eseului.

9.2.4. Planul eseului

Este foarte important să redactați un eseu pornind dintr-o structură coerentă care să vă ajute să definiți tema și să începeți și detalii importante pe care va trebui să le explicați sau să le dezvoltați. Un astfel de plan contribuie într-o mare măsură la cursivitatea eseului. Dovă prin pregătirea unui plan puteți să vă asigurați controlul materialului propriu și să prezentați subiectul într-o manieră clară, concisă și coerentă (Ashman și Creme, 1996).



2.2.5 Redactarea eseuului

Metode de organizare

Structura unui eseu presupune formularea unei părți de început a unei părți de mijloc și a finalului. A organiza eseu înseamnă de a începe redactarea și efectivă oferă ideilor o structură pe care să se bazeze, permițând articularea analizei și clarificarea gândurilor. Organizarea este un proces continuu însă și în general implică două componente: determinarea unei metode de organizare a eseuului și realizarea unei scheme prin care metodele se aplică la acea metodă. În continuare vor fi prezentate câteva principii de organizare^{***}, 1995.

Structura eseuului

Un eseu este structurat în trei mari părți principale: partea de început — **Introducerea** — care include *poziția față de tema aleasă*, partea de mijloc — **Conținutul eseuului** — care include *argumentul susținut de dovezi solide*

exemple și este partea în care se demonstrează, argumintează și susține poziția aleasă și partea finală — Concluzia

În continuare vor fi prezentate pe scurt aceste componente

Introducerea

Aici specificați despre ce anume vă vorbiți. Cărmă se încadrează tema aleasă în contextul domeniului respectiv, amândouă conținutul eseuului aceste aspecte să fie detaliate, prezentând propriile idei după o atentă interacțiune cu materialul bibliografic. Faceți un comentariu despre tema eseuului, prezentați eventual definiții și auziți explicații și explicații 3-4 argumente legate de temă aleasă. Decizia este bună decizia de a se introduce după ce a fost realizată o primă citare a conținutului. Într-un eseu este o expunere a unei idei care trebuie să fie definită înainte de a fi dezvoltată. Pentru că într-un eseu materialul este legat de linia centrală de lucru, este necesar ca autorul să prezinte ceea ce poziția față de temă și să facă autorul conștient de importanța și de relevanța acestuia. Introducerea este locul în care eseuul trebuie să facă o bună impresie, să informeze cititorul despre ce va urma și să îl încurajeze să citească mai departe^{***}, 1995. Este important să transmițem cititorului că eseuul nostru merită să fie citit. Astfel că una din primele citări ale autorului evaluatorului trebuie să fie prezentarea directă în care vrei să convingi demersul academic.

În introducere prezentați un plan pentru ce va urma în lucrare incluzând și câteva comentarii despre tema eseuului. În această secțiune ar trebui să prezentați la ce aspecte a temei vă referiți, și de ce. Ashman și Cremona 1996. O introducere reprezintă mult mai mult decât realizarea unui subiect al ideilor eseuului. Introducerea poate începe de la general și să se îndrepte spre ceea ce este specific. La finalul introducerii trebuie să exprimați clar poziția astră față de tema eseuului. Introducerea nu trebuie să divulge toate ideile și concluziile însă trebuie să ofere cititorului o perspectivă despre ce se discută. Introducerea trebuie să fie scurtă, în comparație cu restul eseuului^{***}, 1995.

Conținutul eseuului

Conținutul corpului eseuului este cea mai consistentă parte a eseului și conține detalierea aspectelor prezentate în introducere. În conținutul eseuului veți adăuga fiecare din aceste puncte și le veți dezvolta. În această parte veți susține argumenta poziția adoptată față de temă și veți prezenta informațiile necesare pentru argumentare.

În după ce ați prezentat tema generală, trebuie să decideți care va fi tema, ideea fiecărui paragraf. Planul real al eseuului va fi unghiul din care acțiunea trebuie să vă gândeți în detalii (care ar fi subiecturile care ar ajuta cititorul citind, pot fi paragrafele aranjate în cea mai bună ordine?) Trebuie, de asemenea, să luați în considerare faptul că fiecare paragraf trebuie să aibă unitate și să se lege într-un mod natural cu paragraful anterior și cu cel următor. Este important să menționați o serie continuă a ideilor și să oferiți cititorului suficiente indicii, cuvinte cheie, pentru a vă arăta acestuia direcția incursiunii voastre. Fiți atenți la modul în care citați sursele bibliografice pentru a face o delimitare clară între ideile voastre și ale altora. Argumentele voastre se vor fi susținute de teorii sau rezultate ale unor cercetări, nu se vor baza pe „ați auzit” și fiți selectivi în egătura cu ceea ce prezentați. Nu dați foarte multe detalii despre designul unui singur experiment. Contrap-vă pe a găsi echilibrul și evitați să fiți superficial astfel încât cititorul să înțeleagă concluzia la care s-a ajuns. Fiți de asemenea atenți să nu transformați eseuul într-o listă de experimente studii prezentați înșiși. Indicați doar și omițând să evaluați de fapt prin punerea în evidență importanța unei anumite poziții susținute.

Concluzia

Una din concluzii acești nu sînt mai altele principale (Asimian și Creme, 1996). Ceea ce scrieți în concluzie ar trebui să se potrivească cu ceea ce ați spus în introducere. Pentru că această parte se referă la o concluzie, teorie și să vă prezentați poziția față de temă într-o formă finală, persuasivă. În introducere ați oferit cititorului o idee despre ce va urma în cercând să-ți alegeți interesul (*** 1995). În concluzie datorită faptului că este realizată la finalitatea

unei lucrări organizate puteți să prezentați succint poziția voastră știind că cititorul are deja informația pe care i ați furnizat-o anterior. De asemenea, ați putea să sintetizați care sunt implicațiile mai larg ale temei pe care ați abordat-o și să precizați care ar putea fi următorii pași în această secțiune puteți să precizați propriile surse de vedere atîta timp cît sunt bazate pe argumente de care ați prezentat anterior.

Introducerea este o prevedere și previziune și concluzia este o analiză finală (*** 1995).

Trebuie ținut cont de faptul că fiecare idee trebuie să fie legată de următoarea idee (categoriile majore trebuie să fie legate de poziția de față și fiecare subcategorie trebuie să fie legată de categoria principală).

Redactarea efectivă

Când cercetarea surselor bibliografice este completă și aveți o poziție față de temă, aveți un plan complet bibliografie și un plan de notă atenție și efortul vostru este orientat spre redactarea materialului. Pentru a începe să scrieți mai simplu alegeți o parte a eseului unde știți bine materia și scrieți acea paragraf. Însă înainte de a începe să scrieți este foarte important să luați în considerare tipul de cititor cărui va adresați. Asimian și Creme (1996) vă rugă atenția asupra aspectelor legate de stil și formă de exemplu de subiecturi ale ființei și interesate pentru stilul în care veți scrie eseuul? Vă decideți cu atenție ce idei veți să evidențiați în fiecare paragraf care este forma cea mai bună pentru aranjarea în pagină? Evitați să vă exprimați prin fraze alambicate sau prin jargon științific. Scopul vostru este de a comunica direct și clar cu cititorul.

Prima formă scrisă

În această etapă, forma scrisă poate avea caracter fragmentar. Nu trebuie să aveți sentimentul că este necesar să aveți toate gândurile în întregime organizate înainte de a pune mâna pe creion sau tastatură. O dată ce ați început cercetarea, documentarea și schema, ați mai bună modalitate de a vă gândi la eseu este să scrieți și să vedeți gândurile care se vor putea să le puneți în ordine.

manieră critică și obiectivă, iar scrierea unei propoziții o va inspira pe următoarea. Nu trebuie să vă simțiți dezamăgiți de năruirea primei forme scrise. Scopul acestei prime forme scrise este de a produce un material brut cu care puteți să lucrați în continuare (***, 1995).

Revizuirea

Principalele revizuirii ale materialului scris trebuie să aibă în vedere următoarele criterii sau repere: *claritatea, coerența, unitatea*. Această etapă în care finisăm materialul realizat, eliminăm elementele redundante, suntem mai atenți la modalitatea de exprimare și redactare.

9.2.6 Criterii de evaluare a eseului

În continuare voi fi prezentate criteriile de evaluare a unui eseu, utile în primul rând pentru auto-evaluare și pentru a repere în funcție de care veți fi notat.

- Claritate: mesajul eseului este bine conturat, formularea nu este ambiguă, lucrarea este organizată în jurul unei idei pentru care există dovezi verificabile.
- Argumente solide: teoriile prezentate sunt susținute de argumente din bibliografie.
- Coerență logică: ideile au legătură unele cu altele, decurg unele din altele. Începeți cu o idee pe care o dezvoltați și nu finalizați argumentarea cu idei care nu au fost remarcate în eseu.
- Interacțiunea cu materialul bibliografic: sursele bibliografice sunt citate corespunzător, argumentele aduse sunt susținute prin prezentarea citatelor cercetării.
- Originalitate/creativitate: inovație în mod deosebit în care abordăm tema, prezentarea opiniilor personale bazate înăd pe analiza diferitelor surse bibliografice.
- Aspectul eseului: respectarea criteriilor prezentate în continuare.

9.2.7. Formalități

Oricât de mulțumit ați fi de conținutul unui eseu, asigurați-vă că și modalitatea de prezentare este satisfăcătoare.

toare: aranjați textul cu opțiunea *justified*, fiți atenți la posibile greșeli de ortografie sau gramaticale la rândul în care formulați și scrieți subtitlurile și la maniera în care cităm sursele consultate. Folosiți un spațiu de 1.5 între rânduri și lăsați margini în jur de 2 cm pentru ca textul să poată scrie observațiile și comentariile, folosiți doar o singură parte a foliului, numerotați paginile (cu excepția copertei, capsăți eseuul sau puneți-l într-un dosar, folosiți caractere românești).

Sugestie pentru copertă

UNIVERSITATEA

FACULTATEA

SECTIA

TIPOLOGIE

NUMELE ȘI PRENUMELE STUDENTULUI

ANUL

GRUPA

NUMELE COORDONATORULUI DE CURS SAU SEMINAR
NUMELE CURSULUI / SEMINARULUI

Tragă

Anul

Prima pagină

Numitați de cuprinsul de la început al eseului în care să includeți punctele principale și subpunctele (Gernpt, 1999).

Ultima pagină

Aici precizați resursele bibliografice care vor fi sursă de referință internațională acceptate. De exemplu, una dintre cele mai frecvente modalități de citare este de tipul următor:

Poemaru, R. Șerban, E. (1998) *Tratat de gramatică*. București: Editura Paideia.

9.2.8. Lista de verificare (după Ashman și Creme, 1996)

Pentru a verifica dacă ai respectat principalele componente referitoare la realizarea unui eseu, adresează-ți următoarele întrebări:

- Am răspuns la întrebarea specifică de la care am pornit?
- Am subliniat întrebarea în întrebări mai mici, separate și am răspuns la acestea?
- Am acoperit aspectele principale?
- Le-am abordat cu suficientă profunzime?
- Este relevant conținutul?
- Am aranjat materialul într-o ordine logică?
- Eseul se desfășoară cursiv de la o secțiune la alta de la paragraf la paragraf?
- Fiecare idee principală este susținută de exemple și argumente?
- Am precizat toate sursele bibliografice?
- Am distins clar între propriile mele idei și ale altora?
- Am recitat materialul pentru a normaliza frazele neclare?
- Gramatica, ortografia, aspectul sunt în regulă?

Eseurile care nu se încadrează în criteriile și dimensiunile precizate în acest material pot fi acelea în care lucrarea este alcătuită din idei analitice care apar se dezvolte și dispăr, neexistând o idee centrală organizatoare, altfel când autorul reproduce tot ce știe despre un anumit subiect în loc să vorbească despre tema specifică sau în situații în care autorul propune diferite puncte de vedere, opinii, însă nu prezintă argumente științifice și surse bibliografice (Papp, 1997).

Acest material prezintă o serie de precizări și criterii de derulare din standarde internaționale de realizare și redactare. Nu reprezintă o rețetă, ci un ghid menit să coordoneze procesul vostru de învățare și de realizare a unei lucrări academice. În afara câtorva tehnici pot fi cel mai important aspect este să faceți cu drag și interes ce aveți de făcut și să vă bucurați de ceea ce ați realizat.

Capitolul 10

STUDIUL DE CAZ

Amelia Marian
Ioana Duma
Cătălina Zaboriță

Cuprinsul capitolului:

- 10.1 Studii de caz ca metodă de cercetare și învățare în psihologie (Amelia Marian, Ioana Duma, Cătălina Zaboriță)
 - 10.1.1 Studiul de caz ca metodă de cercetare
 - 10.1.2 Studiul de caz ca metodă de învățare
- 10.2 Studiul de caz în domeniul educațional (Amelia Marian)
 - 10.2.1 Obiectivele studiului de caz educațional
 - 10.2.2 Elaborarea studiului de caz educațional
 - 10.2.3 Relaționări
 - 10.2.4 Listă de verificare
 - 10.2.5 Exemplificare pentru studiul de caz
- 10.3 Studiul de caz în domeniul clinic (Ioana Duma)
 - 10.3.1 Specificul studiului de caz clinic
 - 10.3.2 Teme posibile ale studiului de caz clinic
 - 10.3.3 Elaborarea unui studiu de caz clinic
- 10.4 Studiul de caz în domeniul organizațional (Cătălina Zaboriță)
 - 10.4.1 Elaborarea studiului de caz organizațional
 - 10.4.2 Studiul de caz
 - 10.4.3 Studiul de caz în domeniul psihologiei conducerei
 - 10.4.4 Listă de verificare

Obiective

- La sfârșitul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
 - diferențieze între demersul științific de caz ca metodă de cercetare și demersul științific de caz ca metodă de învățare în psihologie;
 - descrie caracteristicile studiului de caz ca metodă, avantajele și limitele aplicării metodei în acest domeniu;
 - definească etapele realizării unui studiu de caz în domeniul cercetării;
 - descrie etapele de elaborare a unui studiu de caz în domeniul organizațional;
 - explice planificarea unui studiu de caz în domeniul educațional.

10.1 Studiul de caz ca metodă de cercetare și învățare în psihologie

10.1.1 Studiul de caz ca metodă de cercetare

Definiție

Studiul de caz este o formă de cercetare calitativ descriptivă utilizată pentru evaluarea aprofundată a individului singular, a membrilor unor grupuri mici sau a grupului ca întreg (de exemplu organizație, clasă de elevi, grupul terapeutic). (Case Studies, 2003) Studiul de caz ca metodă de cercetare se realizează parcurgând mai multe etape: proiectarea demersului, alegerea metodelor de investigație, colectarea, organizarea și interpretarea datelor, elaborarea raportului final.

Studiul de caz constituie marea putere izvoară de colectare, analiză și organizare a datelor în practica psihologică și este o sursă de aplicare ale psihologiei educaționale, organizaționale, clinice. Studiul de caz reflectă abordarea științifică în psihologie, ca abordare aprofundată a individului și nu doar pentru a surprinde aspectele sale de la diferite contexte dezvoltării psihofizice, psihosociale, aspectele structurale, caracteristicile de stare și ale contextului existent actual. Acest principiu de abordare a individului singular a fost aplicat în domeniul

medical al psihologiei a fost extins și este aplicat în studiul de caz al grupurilor organizate din domeniul educațional și organizațional.

Tipologia studiilor de caz

În 1984 propune următoarea tipologie a studiilor de caz:

Studii de caz exploratorii — funcționează ca studii pilot în cadrul unei cercetări de amploare, generează anumite ipoteze ce urmează a fi testate în cursul cercetării.

Studii de caz descriptive — oferă descrieri detaliate ale aspectelor care sunt investigate, fără a se localiza specific pe evaluare și interpretare. (Case Studies, 2003) Au în vedere o valoare documentară.

Studii de caz explicative — urmăresc să confirme teorii scopul investigațiilor fiind acela de a permite aprecierea critică a formulărilor teoretice anterioare.

Caracteristicile studiilor de caz

Specificul metodei studiului de caz în psihologie se reflectă în câteva caracteristici (Dyer, 1990; Dyer, 2003):

- Este o **metodă de explorare și descriere**, adică datele de cercetare predominant calitative vizează descrierea proceselor, stărilor și caracteristicilor psihologice ale evenimențelor și a contextelor în care acestea au și se manifestă. Astfel, când sunt utilizate ca metode calitative, acestea sunt integrate în construirea unor descrieri verbale ale experiențelor sau experiențelor individuale, grupului.
- Este o **metodă riguros centrată pe descrierea unui singur individ / grup sau a unui aspect al individului / persoanei** (de exemplu individul organizațional), iar fi sunt principalele psihoparadigme abordate percepție, atitudine față de sexul opus, comportamente inadecvate ale profesurii, dificultăți de învățare sociometrie clasei de elevi, comportamentul departamentelor unei organizații etc. Concluziile acestor studii sunt relativ localizate și profunde, reprezintă descrieri detaliate ale persoanei / grupului / organizației sau ale aspectelor

entru ambele alese de către psiholog. Cercetătorul urmărește descoperirea unor adevăruri generale, universale și în general nu sunt accentuate relațiile de tip cauză-efect.

- Este o **metodă orientată pe proces**, adică îi permite cercetătorului explorarea și descrierea detaliată a naturii procesului în derulare (spre deosebire de metoda experimentală care permite evaluarea și neșcențarea procesului). Această caracteristică a studiului de caz este ilustrată cel mai bine în demersul și procesul psihoterapeutic.
- Studiul de caz **combină date subiective și obiective**. De exemplu, descrierea comportamentului și a contextului său de apariție poate fi comparată cu detaliile unor aspecte subiective, relații ale individului despre propriu comportament sau considerații despre sentimente, atitudini, credințe, impresii ale acestuia într-o situație dată. Deși datele subiective raportate de individ sunt uneori neverificabile, ele pot fi considerate valide pentru analiză și sunt utilizate ca bază pentru inferențe.
- **Examină în mod specific relațiile între toate variabilele** pentru a realiza o înțelegere globală și aprofundată a persoanei, grupului, organizației și caracteristicilor sale și procesului studiat.
- Raportul final al studiului de caz conține un set de **interpretări ale semnificațiilor** care pot fi atribuite diferitelor informații, în acord cu teoria conștientă care stă la baza întregului demers al studiului de caz (proiectare, metode de colectare a datelor, organizarea și interpretarea acestora). Este important să se păstreze o distincție clară între datele obiective și subiective, dacă este cazul, pe de o parte și inferențele psihologice, pe de altă parte. Această distincție trebuie să se reflecte în redactarea raportului final al studiului de caz pentru ca cititorul să poată identifica dacă ceea ce este testat este o descriere a unui detaliu relevant pentru caz (datele obiective / subiective, sau dacă este o inferență egală val cu ceea ce a putut însemna acea dată

ai, făcută pe baza unor concepte teoretice. Dyer (1995) oferă exemplul studiilor de caz ale lui Freud în care grănjile dintre fapte și interpretări sau supoziții sunt incerte.

Condiții care fac necesară utilizarea studiului de caz

Conform unor autori (Dyer, 1995 „Case Studies” 2003) următoarele situații solicită aplicarea studiului de caz ca metodă de colectare, analiză, organizare și interpretare a datelor:

- *când cercetătorul are un control redus asupra situației, evenimentului și interesul este să prindă contextul actual al acestuia*
- *când cercetătorul urmărește realizarea unei descrieri detaliate și analiza unor exemple rare sau neuzuale de comportamente sau experiențe*. În aceste situații interesul poate fi centrat pe diferențele dintre individ și populația generală.
- *când scopul cercetării este descrierea indivizilor care pot fi considerați reprezentativi pentru populația generală*. În această situație necesitatea aplicării metodei este dată de posibilitatea studierii în profunzime și în detaliu a unor comportamente sau experiențe comune mai multor oameni care nu ar putea fi studiate atât de profund și detaliat într-un studiu extensiv cu mai mulți subiecți. De exemplu studiul dezvoltării limbajului în necopii ardezi utilizază adesea studiul de caz în care filmările și înregistrările audio ale exprimărilor verbale ale copiilor stau la baza descrierilor detaliate a dezvoltării lingvistice la diferite stadii de dezvoltare.
- *când este studiat un aspect sau o problemă care necesită o înțelegere aprofundată bazată pe analiza combinată de variabile referitoare la individ, la grup, la societate și economie, la contextul existent, la funcționalitatea la momentul relațiilor etc.*

Avantajele utilizării metodei studiului de caz

Huber (1987), Dyer (1995, și Quinn, 1994) descriu următoarele avantaje ale metodei studiului de caz:

Totuși, este posibil uneori ca din mai multe studii de caz să poată fi extrase concluzii care pot fi extrapolate la cazuri similare. De exemplu, dacă într-un studiu de caz clinic s-a stabilit că o cecitate histerică își are originea în dorința inconștientă de a nu vedea ceva, nu se poate spune că această dorință este la originea tuturor cecităților histerice și nici că toate dorințele histerice de a nu vedea antrenează aceste cecități. Dacă studiul alor cazuri de cecitate histerică evidențiază această dorință inconștientă, atunci se poate extrage concluzia că poate fi vorba despre o caracteristică generală a acestor tulburări. Totuși, nu vom ști niciodată dacă un pacient care nu prezintă acest simptom nu are prezenta aceeași dorință (Huber, 1987). Așadar, anumite date permit un anumit grad de generalizare, însă doar în contururi specifice.

- **Dificultatea sau imposibilitatea confirmării ipotezelor cauzale generale**, din cauza dificultății de a izola cauzele de a controla și elimina ipotezele alternative. De exemplu, pentru a afirma că depresia este cauza alcoolismului trebuie să stabilim că depresia este întotdeauna însoțită de alcoolism și că acesta nu apare în absența depresiei. Orice sens de studiu de caz a unor persoane alcoolice, a căror tulburare se presupune că este generată de depresie, pot să arate că alcoolismul este precedat de depresie, dar nu și faptul că depresia este întotdeauna însoțită de alcoolism sau că absența depresiei antrenează absența alcoolismului. Această deficiență sunt studiate doar indivizii care prezintă alcoolism (Huber, 1987).

10.1.2 Studiul de caz ca metodă de învățare

Ca metodă activă de învățare, studiul de caz constă în mod eficient de ilustrare a conceptelor de integrare teoretică și de utilizare a acestora în fiecare etapă a procesului de organizare și interpretare a datelor clinice. Rolul este de a identifica modalități de intervenție pentru o problemă concretă bazată pe faptele reale. Acest proces implică

unreaga persoană a cursantului, student sau participant la training, pe măsura ce analizează, identifică sensul și semnificația problemei însăși, cauze și efecte, optând pentru intervenție și face supoziții asupra posibilităților de intervenție aplicabile în viața sa reală dintr-o modalitate de intervenție identificată. Procesul permite de asemenea cunoașterea faptului că aceeași situație-problemă poate fi abordată din mai multe puncte de vedere.

Avantajele studiului de caz ca metodă de învățare

Specificul procesului implicat în metoda studiului de caz insistă în aplicarea teoriei în practică. Astfel, conceptele teoretice abstracte cunoscutele și experiența studenților asigură totodată *condițiile necesare* pentru însușirea de noi cunoștințe și dezvoltarea unor modalități de integrare și corectare a informațiilor, pentru dezvoltarea de noi abilități și pentru îmbogățirea experienței.

Metoda studiului de caz ca sursă de experiență

Metoda studiului de caz utilizează experiența anterioară la un caz cu referință, pentru a transfera acest element din realitate în mediul academic (Dunne și Skjorner, 1977). Realitatea vehiculată de caz facilitează contactul studenților cu experiențe reale au nomenclatură prezentă sau de actualitate (de procesuri, aflate în desfășurare). Aceștia pot investiga aspectele semnificative ale unei probleme sau situații, contextualizând explorarea oportunităților de intervenție și anticipând consecințele acestora.

Datele realității îi creează studenților un cadru stimulativ pentru formarea de abilități practice, păstrând dezbaterile în zona concretă și evitând speculațiile pur teoretice, context care pregătește receptivitatea pentru asimilarea de noi concepte și teorii.

Metoda studiului de caz ca sursă de învățare și autocunoaștere

Întrucât problema analizată se poate reflecta în cadrul unor situații identificate, selectate și recombinate elementele unor situații complexe. Pe parcursul acestui proces se evidențiază presupunerile, preconcepțiile preteoretice atitudinale și teoretice la baza cărora s-a dezvoltat

rează. Căz a de a și a înăi reacț ie și răspunsurile poate fi valorificată pentru conștientizarea propriu (la. si.) de a vază a propriilor tendințe de decizie și acțiune pentru a însuși noi concepte și pentru a le înțelege mai bine pe cele deja cunoscute pentru a dezvolta noi abilități.

10.2. Studiul de caz educațional

Amelia Manon

Studiul de caz educațional înglobează trei elemente esențiale și anume surprinde situații reale, date prezentate sunt rezultatul unor cercetări minuțioase, face trază analize și interpretarea activă a acestora potrivit unor perspective teoretice variate. În funcție de obiectivele pe care le urmărește, studiul de caz educațional poate fi utilizat atât ca metodă de învățare cât și ca metodă de cercetare calitativă.

Ca metodă de învățare, studiul de caz transferă responsabilitatea învățării din sfera dascălilor în sfera studenților, mută accentul de pe asimilarea pasivă a informațiilor pe construcția activă a acestora. Utilizând studiul de caz, studenții sunt încurajați să identifice problemele de actualitate în domeniul educațional, să recunoască elementele cheie ale acestora, să dezvolte propriile lor strategii de intervenție, să aplice cunoștințele teoretice la situațiile concrete care sunt aduse în discuție și nu în ultimul rând să își dezvolte abilități specifice muncii în echipă.

Văzută ca metodă de cercetare, studiul de caz educațional își propune în genere să investigheze un fenomen de actualitate într-un context de viață real, în special atunci când un fenomen și contextul specific în care apare nu sunt clar de înțeles.

10.2.1 Obiectivele studiului de caz educațional

Studiile de caz educaționale pot fi subordonate unor scopuri variate. Shulman (1992), și alții, disting trei situații reale posibile, care pot fi întâlnite în practică, transmițând astfel principii etice morale și fără posibilitate

de dezvoltare indirectă a unei experiențe practice, pot fi utilizate în predarea unor principii sau concepte teoretice.

Studiile de caz educaționale pot fi utilizate ca metode de predare care oferă indirect experiență profesională studenților, cu instrumente de evaluare profesională, dar și ca modalități de identificare a unor noi variabile și probleme care vor constitui obiectul unor cercetări ulterioare de amploare. Dincolo de posibilitatea aplicării în practică a unor cunoștințe teoretice, studiile de caz oferă studenților oportunitatea de a se pregăti pentru a gestiona probleme reale, situații de criză sau momente critice din domeniul educațional.

Studiul de caz educațional răspunde următoarelor obiective:

- **Prezintă modele de bună practică** în domeniul educațional care stimulează reflecția personală, gândirea analitică, introspecția și dezvoltarea unor noi cunoștințe de specialitate.
- **Stimulează dezvoltarea unui nou set de cunoștințe teoretice** prin prezentarea unor situații tipice care ilustrează exemplar anumite teze fundamentale ale unei teorii.
- **În special studiile de caz cumulative oferă premise necesare pentru analiza și asimilarea unor perspective teoretice diferite** prin valorificarea rezultatelor studiilor anterioare și evită repetarea unor experiențe care au fost deja denumite.
- **Stimulează exersarea luării unor decizii și rezolvarea unor situații problematice** tipice domeniului educațional. Studiul de caz poate prezenta situații care necesită o analiză specifică, identificarea problemei, analiza acesteia luarea unor decizii și identificarea unei direcții de acțiune.
- **Permite derularea unor cercetări pilot** — înainte de a organiza o cercetare pe scară largă. Funcția principală a acestora este de a identifica anumite probleme de cercetare, precum și de a testa adecvarea metodelor de colectare și analiză a datelor care urmează a fi utilizate.

- Asigură studierea unor situații / cazuri critice, fie prin examinarea unor situații de interes particular, tărâșe și atenționarea generalizării lor, fie prin investigarea și punerea sub semnul întrebării a unor afirmații universale valabile (de exemplu caracterul universal al stadiilor dezvoltării intelectuale propus de Piaget)

10.2.2. Elaborarea studiului de caz educațional

Activitatea de cercetare realizată în cadrul unui studiu de caz presupune identificarea unei teme / fenomen / subiect care va fi investigat, stabilirea surselor de informații, și metodelor de colectare și interpretare a acestora, precum și, înțelegerea care trebuie respectată în elaborarea raportului de cercetare. Deși pe măsura derulării investigațiilor conceptul cercetării poate suferi anumite modificări, elaborarea studiului de caz educațional presupune parcurgerea unor etape bine delimitate (***, 1997).

În cele ce urmează vor fi prezentate și discutate principalele etape ale elaborării unui studiu de caz educațional.

- **Identificarea și definirea întrebărilor fundamentale ale studiului de caz**

Primul aspect pe care trebuie să îl avem în vedere în această etapă este **stabilirea scopului** investigației, pe care urmează să îl definim. Identificarea scopului poate fi realizată prin formularea unui set de întrebări relevante asupra temei cercetării, care poate fi un program sau o politică educațională, o persoană sau un grup de persoane, un fenomen educațional, etc. Cea mai frecventă întrebare utilizată într-un studiu de caz începe cu formularea „de ce”, „cine”, „unde”, fiind orientate asupra unui număr limitat de evenimente sau condiții. Studiul articulat de specialitate vă poate oferi informații valoroase pe care puteți să le integrați în studiul de caz pe care îl urmați să îl realizați.

Studiul literaturii de specialitate identificarea scopului investigației, formularea adecvată a întrebărilor sunt elementele fundamentale în funcție de care vor fi stabilite metodele de colectare și analiză a datelor, modul în care

va fi organizat studiul de caz și cum va fi realizată prezentarea rezultatelor.

- **realizarea designului cercetării**

În această etapă sunt stabilite activitățile teoretice care vor fi utilizate în analiza cazurilor, tehnicile și metodele de colectare și analiză a datelor. După ce ați stabilit tipul de studiu de caz și perspectiva teoretică care va orienta demersul de cercetare, se trece la realizarea designului cercetării urmărind aspecte precum *care vor fi întrebările de la care veți porni investigația, care sunt datele relevante care trebuie colectate, cum vor fi analizate și interpretate acestea, ce concluzii pot fi formulate*. Yr (1984) identifică cinci componente de bază ale design-ului unui studiu de caz:

- Un set inițial de întrebări
- O problemă cărora i se caută răspuns
- O unitate de analiză una sau mai multe cazuri excepționale, fenomene etc.
- O legătură logică între datele colectate și problema inițială
- O tehnică de analiză / interpretare a informațiilor obținute

Decizia de realizarea unui caz singur sau cazuri multiple este un element cheie în organizarea unui studiu de caz educațional. Este important de reținut faptul că studiul de caz în contextul educațional trebuie să aibă obiectul de studiu bine delimitat: un singur caz, fenomen sau un grup restrâns de participanți. În unele situații, în mod necesar, trebuie să recurgă la mai multe metode de colectare a datelor.

Trebuie menționat faptul că studiile de caz pot avea mai mult decât o singură unitate de analiză. De exemplu, poate fi înmărmurător fenomenul didacticogenetic și călăuzit în mod necesar obiectul investigației va fi orientat atât asupra elevilor cât și asupra cadrelor didactice. Atunci când vor fi analizate cazuri multiple este important de reținut faptul că fiecare caz trebuie tratat în parte, în funcție de anumite particularități.

În selecția cazurilor trebuie să se țină cont de gradul de amănunțime al acestora sau de reprezentativitatea lor, pornind de la o serie de caracteristici. O modalitate eficientă de selecție a cazurilor care vor fi studiate este dată de permanența sa portare la scopul cercetării și la întrebările naționale cărora li se caută un răspuns.

O presă de rezistență a unui studiu de caz este reprezentată de utilizarea unor metode și instrumente variabile de colectare și analiză a datelor. Trebuie să identificăm în prealabil care sunt cele mai potrivite metode de analiză a datelor care să ofere răspuns întrebărilor naționale de la care a pornit studiul de caz. Cele mai frecvent folosite metode de colectare a datelor sunt interviul, observația documentară, raportul, colecția unor produse ale activității.

• pregătirea colectării datelor

Modalitatea de colectare a datelor este un element important în elaborarea unui studiu de caz și presupune pregătirea unor baze de date care să permită sortarea, categorizarea, depozitarea și, în cele din urmă, utilizarea datelor pe baza altor analize. În această etapă sunt pregătite *protocoalele de lucru*, sunt stabilite termenii limită formatul notelor și al raportelor de teren, procedura de colectare a informațiilor și termenii care vor fi analizați. Este important să identificăm în prealabil eventualele situații problematice, personajele cheie și să stabilim regulile de confidențialitate pe care le va aplica.

Un atenție specială trebuie să acordăm *pregătirii interviului sau altor metode de colectare a datelor*. În aceste condiții trebuie să găsim dovezi de flexibilitate în situații reale de viață, să deținem abilități specifice de comunicare și tehnici de ascultare activă, de interpretare a răspunsurilor, să rămânem în permanență scopul cercetării și să fim deschizi și pentru a înregistra și rezultate contrare așteptărilor.

• colectarea datelor

Pentru a putea obține o imagine cât mai completă și fidelă a realității investigate este recomandat să utilizăm mai multe metode de colectare a datelor. În studiile de caz educaționale există șase tipuri de date care pot fi colecta-

te, și anume: *documente, interviuri, înregistrări de audio, observații directe, observații indirecte și diverse produse ale activității*. Sursele din care sunt colectate aceste informații sunt de asemenea variate: ele pot fi *înregistrări video sau notite ale investigatorului, protocoalele unor conversații, transcrierea unor interviuri etc.* Datele colectate pot fi de tip *național sau numeric*. În prelucrarea acestora li nu utilizăm metode statistice non parametrice și de codificare a datelor calitative (Stake, 1995). Utilizarea unor surse multiple de informații, verificarea riguroasă a acestora asigură validitatea și acuratețea datelor studiului de caz.

Așa cum a fost precizat anterior, denumirea unui studiu de caz educațional se realizează în mod obișnuit în scopul de a evidenția întrebările care orientează activitatea de cercetare. Este important ca design-ul investigației pe care o denumiți să dispună de o mare flexibilitate astfel încât atunci când apar noi elemente relevante care nu au fost inițial prevăzute să poată fi identificate și valorificate adecvat.

• evaluarea și analiza datelor

Evaluarea și analiza datelor colectate poate fi realizată în două moduri: fie global, fie prin izolarea unor note caracteristice și codificarea acestora. *Analiza globală* pornește de la ansamblul informațiilor colectate și propune o serie de concluzii generale fără a supune analizei aspectele particulare identificate. *Analiza sistematică* presupune izolarea și delimitarea unor categorii de aspecte observabile sau a unor aspecte caracteristice cazului în studiu. Acestea devin variabilele cheie ale studiului de caz.

Merriam (1988, apud *** 1997) propune utilizarea a *unor grile de organizare și prezentare a datelor* în funcție de *rolul jucat de participanți, schimbările formale și informale între participanți, cadrul istoric, cadrul conceptual, cadrul ritualic și simbolic* și *tematicile critice care permit să se semnaleze întrebările sau întrebările naționale, creșterea sau scăderea*. Scopul utilizării acestor grile este acela de a identifica anumite modele de organizare a datelor și eventuale modele care conferă semnificație studiului de caz.

Utilizarea unor date calitative sprijină și întărește valoarea datelor cantitative care au un rol decisiv în înțelegerea motivei și a aspectelor teoretice care stau la baza anilor relații între informații. O tehnică frecvent utilizată în studiul de caz educațional constă în solicitarea opiniei mai multor cercetători cu privire la datele obținute care permit abordări multiple. Rezultatele obținute în urma analizei acestor date relevante trebuie să permită formularea unor concluzii care să ofere un răspuns întrebărilor inițiale de la care a pornit studiul de caz.

• elaborarea raportului

În genere, raportul studiului de caz prezintă succint, într-o manieră descriptivă, fiecare pas al investigației oferind informații despre orientarea teoretică care a stat la baza cercetării, modul în care au fost gândite și formulate întrebările de bază care au condus investigația, date preliminare legate de participanții la studiu, metode și tehnici de colectare și analiză a datelor. În structura raportului de cercetare trebuie să se regăsească următoarele elemente (*** 1997):

- Prezentarea unor date preliminare de identificare a cazului
- Enunțarea problemei pe care o suportă atenția cazului
- Prezentarea unui set de întrebări inițiale
- Descrierea metodelor utilizate în derularea studiului, punctarea unor eventuale dificultăți întâmpinate sau aspecte deficitare asociate cu ele
- Explicarea modului în care au fost colectate datele și utilizate metodele de analiză
- Confirmarea sau infirmarea descoperirilor științifice întâlnite în literatura de specialitate în relație cu subiectul investigat
- Formularea unor concluzii care să ofere un răspuns întrebărilor inițiale și care să sugereze noi direcții de investigație

În aspect problema este legată de elaborarea raportului este cel de realizarea unui echilibru între descrierea evenimentelor și analiza acestora. Sitaran 1985 apud ***

1997 oferă câteva sugestii de prezentare alternativă a datelor în mai stadiu de caz educațional și anume:

- realizarea unei prezentări succințe în funcție de grupul țintă vizat
- înlocuirea paragrafelor ce cuprind descrieri cu un set de întrebări închise și sau deschise
- prezentarea unui sumar la începutul, sfârșitul sau final a raportului
- inserarea în text a unor subtitluri sugestive
- pregătirea unor examene la care să fie anexate o serie de date relevante pentru studiu în discuție
- realizarea unor reprezentări grafice colorate și nedate

Scopul e abordării într-un raport scris este acela de a prezenta o problemă complexă într-o manieră accesibilă care poate juca rolul unei surse indirecte de experiență. Studiile de caz trebuie să prezinte informațiile obținute într-o formă accesibilă publicului larg. De asemenea, raportul studiului de caz trebuie să prezinte succint și direcțiile de cercetare care au fost explorate, să reitereze concluziile problematice care au fost întâmpinate și să puncteze limitele studiului derulat.

Înainte de a fi publicat, raportul unui studiu de caz este oferit spre recuză unor specialiști și este solicitată opinia acestora cu privire la accesibilitatea și claritatea prezentării informațiilor. Pentru a obține un feedback comprehensiv poate fi structurată o listă de întrebări de exemplu:

- Este încheiat raportul cu înțelegere?
- Este prezentat în subiect de actualitate din domeniul educațional?
- Cazul investigat este prezentat într-o manieră adecvată?
- Au fost inserate citări semnificative?
- Este oferit un suport pentru experiențe indirecte?
- Tabelul graficelor, anexele prezentate sunt redactate adecvat?
- Este acordată o importanță adecvată contextului spațial, timporal, istoric, instituțional specific cazului?
- Sunt valabile sursele din care au fost colectate datele?
- Au fost prezentate suficiente date preliminare?
- Au fost identificate observațiile și interpretările propuse?

Este clar precizat punctul de vedere al cercetătorului?

A fost stabilită o relație empatică între cercetător și elementele care au fost investigate?

Sunt respectate normele de confidențialitate?

10.2.3. Recomandări

În redactarea raportului de cercetare al unor studii de caz ilustrative, trebuie să fie prezentate o serie de date relevante cu privire la următoarele aspecte (Mluș, 1999)

- descrierea unor date generale de identificare a cazului: sex, vârsta, apartenență socială, statut și poziție într-o structură instituțională etc. fără a deriva identitatea participanților asigurând anonimatul acestora
- antecedentele persoanei investigate: prezentarea unei evaluări în funcție de persoana și situația investigată și precizarea tipului de antecedente care a fost înregistrat
- atitudinea proprie a persoanei față de aspectele studiate sunt prezentat succint comentariile și opiniile persoanelor investigate asupra unor aspecte vizate de studiu
- atitudinile și opiniile grupului din care face parte profesorul și colegii, de exemplu, dacă se realizează un studiu de caz al unui elev, să fie inventariate opiniile profesorilor, părinților, colegilor etc.
- capacitatea subiectului de conștientizare a situației sunt abordate în discuțiile purtate cu persoana interesată anumite aspecte specifice care sunt investigate
- disponibilitățile de integrare în colectivul din care face parte și necesare depășirii anumitor evenimente critice și reinserției individului în colectivul din care face parte
- înregistrarea rezultatelor obținute în urma aplicării programelor de intervenție personalizată
- prezentarea criteriilor și indicatorilor de evaluare și înregistrarea unor elemente de auto-evaluare a evoluției componentelor
- evaluarea finală și redactarea versiunii finale a raportului de cercetare

Atunci când se urmărește realizarea unui studiu de caz ca metodă de învățare trebuie urmate o serie de reco-

mandări specifice în elaborarea acestuia (Treeman, Herreid, 1998). Un bun studiu de caz educațional trebuie să

- ✓ relateze o istorică în care să fie prezentată o intrigă, să aibă o succintă introducere, o descriere și un final care să incite la dezbateri și discuții ulterioare
- ✓ prezinte o temă care să incite să sârmăască cititorii. Pentru a reproduce impresia de "caz real", trebuie să prezinte o situație problematică care poate genera o stare conflictuală
- ✓ surprindă o problemă de actualitate pe care cititorii o simt ca fiind importantă. Se poate porni cu multă ușurință de la un subiect care este prezentat în mijloacele mass-media
- ✓ antreneze o relație empatică cu personajele prezentate pentru a putea înțelege motivele ce au condus la luarea unor decizii sau realizarea anumitor acțiuni
- ✓ aibă inserate citări. Includerea unor replici ale personajelor poate adăuga un plus de realism cazului prezentat, oferă o înțelegere mai nuanțată a situației
- ✓ aibă o justificare pedagogică prin funcțiile sale scopul pentru care este utilizat sau prin facilitățile care îl fac mai ușor de înțeles și de aplicat
- ✓ stimuleze luarea unor decizii, proiectarea într-o situație reală și evaluarea consecințelor actiunilor întreprinse
- ✓ surprindă aspecte care nu sunt vizibile doar în anumite situații particulare și care pot fi generalizate cu ușurință
- ✓ fie scurte, trebuie să ofere suficiență informație pentru a stărnii curiozitatea și pentru a prezenta datele relevante ale unei situații problematice, dar nu și pentru a puncta

Deși studiile de caz dispun de un grad ridicat de complexitate, generat de utilizarea unor surse multiple de informații, a unor unități de analiză multiple și a unui volum mare de date care trebuie analizat, ele capătă o pondere din ce în ce mai crescută în rândul metodelor de

2011年3月27日

2

29. 23.

tutia în 1975 care aducea problema cu care se confruntă

Doctorul „Domnule G. în ce an suntem?”

Junnie „1945, evident. De ce întrebați? Am câștigat războiul și urmează o perioadă interesantă.”

Doctorul „Și dumneavoastră ce vîrstă aveți?”

Junnie „De ce întrebați? Cred că am 19 ani și încă mă aștept ca aniversarea voi împlini 20 de ani.”

Junnie suferă de o pierdere a memoriei recente. De fapt el nu își poate aminti aproape nici un eveniment din perioada în care a fost cadru activ în armată între 1943 și 1961.

Rapoartele medicale din perioada respectivă indică faptul că acesta și-a îndeplinit sarcinile în mod competent până în 1961 când a fost eliberat din funcție. Un raport medical din 1971 indică faptul că subiectul a fost spitalizat la clinica Bellevue, fiind diagnosticat cu dezorientare severă și sindrom organic cerebral avansat cauzat de alcoolism. Diversele teste neurologice care au fost realizate în perioada spitalizării nu au indicat o deteriorare masivă a subst. albului neural, ci doar existența unor atrofii ale unor zone cerebrale care astăzi sunt considerate ca fiind implicate în stocarea amintirilor de lungă durată.

Testele de inteligență care i-au fost administrate indică un nivel ridicat al aptitudinilor generale și o aptitudine specială pentru științele exacte. Junnie înregistra performanțe superioare la calculele matematice însă doar dacă acestea puteau fi realizate cu ușurință altfel el era prima parte a calculului sau chiar care era problema ce trebuia rezolvată.

Teme de discuție:

- Dezvoltare psihologică normală la vârsta a III-a

Care sunt cele mai pregnante caracteristici psihologice ale vârstei a III-a?

Care este stadiul specific de dezvoltare al proceselor cognitive la această vîrstă?

Relația inteligență-memorie-performanță

Care sunt performanțele specifice memoriei la vârsta a III-a?

- Memorie: substrat neurologic, forme, patologie

Care dintre formele memoriei sunt ut. și care sînt p. v. a. la această vîrstă?

Ce formațiuni neurale sunt implicate în procesul de memorie?

Ce efecte specifice atrag lezarea unor struct. neur. implicate în producerea memoriei?

Amnezia: tipuri, efecte, recuperare

• Abuzul de substanțe toxice și implicațiile acestora asupra memoriei la vârsta a III-a

• Impactul relațiilor socio-umane și a factorilor de mediu asupra echilibrului psihologic

10.3. Studiul de caz clinic

Ioana Dumă

10.3.1. Specificul studiului de caz clinic

Studiul de caz clinic își are originea în necesitatea că unde reprezenta „isto. a cazului” adică o viață personală a pacientului care cuprindea descrierea simptomatologiei, prezentarea diagnosticului, a trat. a bolii, a rez. și a or. acestuia (Dyer, 1995). În psihologie, conform lui Huber (1987), studiul de caz ca metoda de lucru începe cu recunoașterea „știință empirică”. Marele avantaj al studiului de caz este, conform autorului, ceea ce vede și aude (începe) cu ceea ce în viața reală a clientului și din observarea acestuia care și întotdeauna vine din alte surse cum ar fi: relațiile părinților apropiate, rezultatele unor exam. psiholog. sau medicale. Datele obținute referitoare la istoria personală și funcții, profesională și medicală a pacientului și la evoluția structurii de stare actuală, de relaționare, de funcție organicitate, de evoluția spon. și a sa, și influența unor terapii medicament. sau psiholog. etc. sunt organizate și acordate în funcție de problemele puse de pacient și de scopurile urmărite de clinician în conf. cu ale c. op. și metoda c. a acestuia. Iar aceste date pot avea grade variate de obiectivitate.

10.3.2. Teme posibile ale studiului de caz clinic

Conform lui Huber (1987), studiul de caz clinic poate aborda următoarele tipuri de teme:

- descrierea sau ilustrarea fenomenelor, normale sau anormale, tipice, frecvente sau rare
- diagnosticul diferențial, atunci când a evaluarea de rutină nu sunt cunoscute date suficiente de convergență pentru a orienta utilizările spre un anumit diagnostic certitudinial
- prezentarea unor metode noi de investigație de psihoterapie sau de tratament medicamentos
- conceperea și elaborarea unor ipoteze referitoare la etiologia și tratamentul tulburărilor psihice
- testarea ipotezelor: studiul de caz este foarte util mai ales atunci când este vorba despre înfirmarea unei ipoteze, descoperind fapte care o contrazic. Perez și alii (Huber, 1987) consideră că studiul de caz nu este foarte indicat pentru confirmarea unei ipoteze, întrucât ceea ce se poate crede pentru că el nu permite confirmarea și eliminarea ipotezelor alternative.

10.3.3. Elaborarea unui studiu de caz clinic

Conform Huber (1987), Dyer (1994) și „Case Studies” (2003), realizarea unui studiu de caz implică parcurgerea următoarelor etape de planificare: alegerea, analiză, organizare și prezentarea datelor într-o formă coerentă și adecvată scopului studiului de caz.

Proiectarea studiului de caz

În proiectarea unui studiu de caz cercetătorul trebuie să facă explicite problemele care vor fi explorate și perspectiva teoretică din care va aborda cazul. Pentru studiul de caz clinic, abordarea este „individuală” centrată pe dezvoltarea individului, pe aspecte comportamentale, cognitive, personalitate, dizabilități, interacțiuni interpersonale, simptome psihopatologice, modalități de intervenție psihologică sau medicamentoasă etc. din perspectiva lui. Într-un studiu de caz clinic, de obicei, cercetătorul poate fi psihanalitic, behavioristă, existen-

țialistă, analiza tranzațională etc. După ce s-a stabilit din aceste aspecte, se poate începe proiectarea studiului de caz.

Proiectarea studiului de caz reprezintă firul logic care ține legătură datele care vor fi colectate și concluziile care vor fi extrase în funcție de întrebările sau de problemele inițiale ale studiului. De aceea, trebuie să se țină cont, în general, de patru aspecte:

- a) care este problema / tema care va fi studiată
- b) ce date sunt relevante pentru ceea ce se studiază
- c) ce tip de date vor fi colectate și cum se va realiza înregistrarea
- d) cum vor fi analizate datele

Așadar, atunci când stabilim design-ul studiului de caz trebuie să avem în vedere *momentul în care ajungem la momentul inițial*, când avem un set de informații care trebuie organizate și în set de probleme care au nevoie de un răspuns, *la finalul studiului de caz*, când putem extrage concluzii legate de aceste întrebări și putem aborda un plan de intervenție în funcție de scopul realizării studiului de caz.

Nu se poate spune că există o metodă strictă și universală sau un design univocal pentru a realiza un studiu de caz.

Realizarea studiului de caz

Metodă

Metodele psihologice predominante utilizate în realizarea unui studiu de caz clinic sunt cele considerate tradiționale, dintre „clasic”: interviu, observație, probe proiective, analiza produselor activității, dar și cele psihometrice, este, chestionare, evaluare, scale psihopatologice etc.

În general, studiile de caz care se bazează pe surse de informații diferite sunt mai convingătoare și au o încredere mai mare în ratele. De aceea, chiar dacă este mai utilizată metode pentru realizarea unui studiu de caz clinic sunt metodele clasice, pot fi și trebuie utilizate și metodele psihometrice, atunci când acestea aduc informații precizate asupra problemei sau despre procesul evaluat.

Informațiile obținute prin diferite metode vor fi corelate pentru a trasa o imagine finală, deoarece verificarea datelor provenite dintr-o sursă se poate ajuta la realizarea unui profil multidimensional al persoanei și a situației sale de problemă. Așadar, sunt importante verificarea, probarea, confirmarea datelor prin mai multe surse. De exemplu, se știe faptul că scara de auto-evaluare nu aduce informații privitoare la caracter surle sau manifestările personale care sunt conștientizate și care pot fi exprimate verbal la arare. Totuși, adeseori aceste informații nu sunt suficiente pentru evaluare, deoarece probele studiu de acestă se pot referi la procese și mecanismele inconștiente, care nu pot fi analizate prin auto-reflecție conștientă. În plus, datele provenite dintr-o sursă pot fi distorsionate de o serie de aspecte, cum ar fi: dezechilibrul social, lipsa de fidelitate a memoriei, erori de raționament, auto-censură sau conservarea comportamentului etc. De aceea, complementaritatea metodelor utilizate în evaluare este binevenită.

Analiza datelor

Orândă colectată de cercetător trebuie să aibă un sens. Ele vor fi interpretate holist. În acest sens, concluziile vor fi bazate pe întreaga gamă de date și nu separat pe diferite segmente ale acestora, de ex. starea emoțională, aspectele comportamentale și de funcționare cognitivă, considerate separat.

Raportul final al studiului de caz

Intenția principală este la temă sau la persoana studiată să fie abordată și prezentată în mod organizat, urmând ca informațiile formate standard al raportului de evaluare să dețină caracter psihologic. Pot fi utilizate acele secțiuni pentru care nu există informații sau pentru care informațiile sunt relevante. Dacă este clar, un fapt al căruia rezultatul raportului standard se pare să fie de interpretarea din punctul de vedere al teoriei, este posibilă luarea secțiunilor de rezultate și discuții. Păstrarea organizării modului de redactare a studiului de caz este însă importantă (Dyer, 1995).

Secțiunile raportului studiului de caz

Prezentăm în continuare un exemplu de organizare a raportului studiului de caz de către un psiholog. Conținutul fiecărei secțiuni se poate adapta în funcție de ceea ce se studiază și de natura persoanei cuprinsă în cercetare.

I. Introducerea cuprinde prezența subiectului și clarificarea fundamentului teoretic relevant pentru studiul de caz. De exemplu, dacă studiul de caz prezintă un caz de individ cu o anumită tulburare psihopatologică, atunci introducerea poate cuprinde câteva aspecte teoretice privind ceea ce s-a înțeles de un anumit concept al teoriei, etiologia, diagnosticul, supoziții etologice, eficiența unor metode de terapie etc.

Introducerea nu este secțiunea potrivită pentru a prezenta ipoteze, dar se pot face referințe la ipotezele scopurilor și obiectivele studiului de caz ca teorie.

Se poate prezenta succint cartea scrisă de psihologul care clientul solicită o evaluare psihologică, dar mai ales pentru care s-a recomandat ca să se consulte un specialist în evaluare psihologică.

II. Prezentarea persoanei studiate în concordanță cu tema și cu scopul cercetării. De exemplu:

caracteristici demografice: sex, vârstă, etnie, ocupație, statut marital, copii sau alți aspecte relevante pentru studiul de caz și care aparțin unei religioase, orientarea sexuală etc.

- anamneză medicală, care subliniază dacă sunt relevante pentru temă studiată.

Condiții fiziologice și psihologice patologice care au condus la dezvoltarea tulburării (de exemplu, în cazul somatizării și de interferență pentru tulburări psihice) și dacă sunt relevante condiții medicale care ar putea influența condiția sa în timpul evaluării. De exemplu, pe scara internată pentru o tulburare psihopatologică se poate afla în urma unui tratament medicamentos.

Însușirile și abilitățile relaționale și operaționale în urma evaluării.

- dacă evaluarea inițială (din aceste probe de vedere) a schimbat pe parcursul interviului și dacă da atunci ce anume a determinat această schimbare
- alte aspecte considerate relevante de către cercetător (de exemplu, anumite gesturi, postură, mimă, reacții neurovegetative în anumite momente ale evaluării sau generate de unele subiecte de discuție)

III Metodă

Instrumentele de evaluare Sunt precizate instrumentele care au fost utilizate pentru colectarea datelor (în corelație cu răspunsurile la întrebările b și c) din etapa proiectării studiului de caz)

Procedură. Se pot preciza

- data, momentul, zilei, durata și locul investigării
- prezența altor persoane, motivul și durata acestei prezențe
- modul de aplicare, notare și interpretare a datelor dacă se realizează modificat față de instrucțiunile standard ale probei utilizate
- succesiunea aplicării probelor și intervalul de timp scurs între aplicări (uneori cercetarea se poate extinde pe mai multe zile și trebuie să existe o evidență a situațiilor care ar putea influența datele)
- orientarea teoretică a evaluării și a demersului psihoterapeutic: programul terapeutic, tipul și frecvența sesiunilor.

IV Rezultate

În orice cercetare pot exista o mulțime de date care pot avea mai mult sau mai puțin sens în funcție de capacitatea de analiză a cercetătorului. Nu toate datele culese sunt incluse în studiul de caz și cercetătorul este cel care decide în legătură cu importanța datelor pe care le include în raport. Extrem de rar se ia în considerare opinia subiectului despre rezultate (deși o mare parte a informațiilor pre-

vin totuși din sursele acestuia (cf. Huber 1981, procesul selecției informației într-un studiu de caz trebuie să fie întotdeauna al cercetătorului fără să existe părtărie la nivel scris).

Este importantă organizarea datelor astfel încât să poată fi discutate rezultatele și informațiile obținute prin prelucrarea acestora. De asemenea, poate fi util înregistrarea nuanțelor cantitative să fie explicate să se poată identifica modalitățile care se dezvoltă în funcție de datele majore spre concluziile finale.

De reținut! arăta organizarea riguroasă a datelor și a rezultatelor va fi doar o colecție de remarci despre subiecți înregistrate într-o ordine necare.

Cercetarea este structurată pe capitole de prezentare și interpretare bazate pe variabile semnificative ale probei psihologice, de observații și de impresii. Titlurile globale ținând cont de obiectul evaluării sale studiului. Se pot discuta rezultatele în funcție de teme conduse: trăsături comportamentale etc. Dacă e vorba de un studiu de caz psihoterapeutic, în această secțiune pot fi prezentate și a atunci de date de evaluare și date referitoare la evoluția persoanei pe parcursul procesului terapeutic: efectele unor intervenții locale intervenție. Pot fi prezentate și rezultatele interviului sau ale sesiunilor psihoterapeutice pentru ilustra evoluția etc.

V Concluzii

Sunt prezentate în această secțiune concluziile rezultate din întrebările cuprinse de cercetare sintetizate în final a raportului clinic poate face referință la o concluzie psihologică sau psihopatologică cum ar fi de exemplu caracterizarea personalității prin precizarea apartenenței sau apropierea față de un tip de personalitate caracterizarea unor comportamente sau a tinerilor prin raportarea la tipuri psihologice prezentarea unor probleme sau a abuzurilor psihice utilizând categoriile nosologice psihopatologice care se găsesc în manualul lor și manuale sau psihice conform manualelor DSM IV sau ICD 10.

Recomandări Secțiunea recomandărilor este opțională. Poate fi necesară atunci când studiul de caz se desfășoară

la expertiza psihologică, evaluarea psihologică pentru clasificarea unor situații problematice neadaptrate profesională, stări psihopatologice, procese școlare etc. În aceste cazuri, referințele conțin sugesii referitoare la „cărți de mână”, adică ceea ce din punct de vedere psihologic este benefic să fie realizat de către student sau de către echipa de asistență a casei dintr-o perspectivă a ameliorării situației sale. Aceste recomandări se pot referi la urmărirea unui anumit program terapeutic, la schimbarea unor aspecte existențiale relaționale și la nevoia de nuanță la modificarea unor comportamente la efectuarea unor activități, la orientarea spre un anumit domeniu de pregătire profesională etc. Recomandările trebuie să se articuleze cu motivația studentului, evaluându-se dacă el răspunde specific problemelor sale.

VI. Discuții

Lyer (1994) recomandă ca această secțiune să conțină trei tipuri principale de informații:

a. **Evaluările legate de datele obținute din punctul de vedere al scopurilor studiului de caz trebuie structurate în jurul următoarelor întrebări:**

- S-au realizat scopurile și obiectivele cercetării? Dacă DA, atunci explicați cum!
- Cât de mult au reușit datele obținute să răspundă la întrebările cercetării? Ce ați aflat? Dați exemple de date obținute!
- A apărut dificultatea obținerii informațiilor într-un anumit aspect particular al problemei? Dacă DA, de ce credeți acest lucru?
- Datele vă obligă să reconsiderați problema? Dacă DA, precizați în ce măsură?
- Cunoașteți că ați considerat problema într-un mod repetitiv din anumite aspecte?
- Datele ar fi putut fi obținute prin mai multe metode sau convergența spre aceeași direcție sau se generează răspunsuri diferite la aceeași întrebare?

ATENȚIE! Nu se concentrează la răspunsul subiectului, ci la interpretarea psihologică a ceea ce acesta a spus. Pentru aceasta se poate prezenta o transcriere a înregistrării pentru a cititorilor să poată avea o imagine a ceea ce s-a petrecut.

b) **Evaluarea și discutarea materialului studiului de caz în termenii fundamentului teoretic** se prezintă în conexiunile descoperite dintre teoria subiectului și studiul și datele obținute. Cele mai importante aspecte sunt:

- în ce caz datele sprijină sau nu teoria;
- unde și din ce motiv datele sugerează că teoria ar trebui extinsă și în ce mod.

c) **Evaluarea procesului de obținere a datelor** este posibilă prin răspunsul la întrebări:

- dacă se utilizează doar metoda interviului sau și alte metode; cât de eficientă este în ceea ce privește obținerea datelor relevante pentru întrebarea sau problema indicată;
- dacă se utilizează mai multe metode — ce s-a putut evidenția în evidențierea diferitelor aspecte ale problemei;
- cum răspunde subiectul la diferite metode.

Anexele pot cuprinde schițe ale interviului sau ale nărilor convorbirilor nestructurate precum și orice alte date considerate valoroase dar care nu pot fi incluse în categoriile de analiză.

DE REȚINUT! După elaborarea studiului de caz, se poate permite studentului să discute cu cercetătorii în care este valorizată contribuția acestuia la cercetare. Este posibilă astfel corectarea unor erori neintenționate ce pot să apară din cauza neînțelegerii sau interpretării defectuoase.

EXEMPLU

RAPORTUL FINAL AL STUDIULUI DE CAZ

Diferențierea elementelor de neuropatologie de cele de psihopatologie cu ajutorul datelor longitudinale și retrospective

Traducere și adaptare după Siverstein M. (1993) *Differentiating Neuropathology from Psychopathology With Longitudinal and Retrospective data. Report of a Case Journal of Personality Assessment* 60(1) 113-114.

Notă: derularea secțiunilor indicată în text parașutează unele din paragrafe vizualizând marcare secțiunilor de interes.

Jente aproape totale față de ați care nu sunt percepuți ca fiind amenințatori pentru el. Este posibil să devină extrem de anxios atunci când descoperă că planetele sale căsătorii de căsătorie și nevoile sunt slăbite, nesigure, stricte sau incapacitate din cauza să fi neputinze opun pentru el rădăcinile generice ale difuziilor dintr-unul L.M. sunt centrate în jurul lui și care îl deprecia dar de la care aștepta totuși să fie sigur și să-l înșelase.

Rezultatele testului WAIS fi a acest individ difuzi al determinat în realitate. Valorile CI și scorurile la subteste sunt sub este. Full Scale IQ = 116 — prima evaluare și 125 la a doua evaluare subteste „verbal IQ” (136) — prima evaluare și 150 a doua evaluare și subteste „performanță IQ” (spatial-perceptuale — 88 și respectiv 95. Aceste rezultate provin din evaluarea lui a realizată după două săptămâni de spitalizare în episodul acut și din reevaluarea realizată la o săptămâni de la externare.

Aspecte calitative ale subtestelor de performanță arată diferențe între amănăle spațial-perceptuale esențial corecte dar lente și soluțiile perceptuale incorecte. Fecundații sunt rezolvate pentru astfel de deficiențe. Astfel, aproximativ jumătate dintre obiecte sunt percepute corect dar rezolvate în afara timpului prevăzut, iar cealaltă jumătate a erorilor sunt datorate inexactității vizuale-perceptive. Acești termeni din urmă incorecți au fost de asemenea complicați după scurgerea timpului decarele domina L.M. perseverență și să rezolve aceste probleme.

Un exemplu cupă administrarea probelor WAIS-R domina L.M. s-a permis să lucreze timp de cinci minute pentru construirea unui elefant din acestu „asamblarea obiectelor”. După două minute și jumătate a recunoscut pentru prima dată ca figura reprezenta un elefant, dar după cele cinci minute nu a realizat nici un progres în construcție și nu a recunoscut prima dată elefantul pe care încerca să-l construiească. Această dificultate cu acest tip de problemă a apărut și în timpul testării inițiale când a cerut un material suplimentar pentru a recunoaște reprezentă figurile coloriale (trei subteste de asamblare de obiecte în cadrul celor de a

doi a testării a fost capabil să recunoască două cunoscute patru figuri, dar de asemenea în timpul unei lungi.

Rezultatele ei au arătat neurologice și neuro-psihologice. În urma rezultatelor sale a proba WAIS-R, domina L.M. a fost recomandat să consulte un neurolog și să fie în contact RMN a creierului. Rezultatele au fost negative și a fost investigată. Respectiv s-a procedat la o testare neuro-psihologică completă, care a implicat și rezultatele WAIS-R. Rezultatele primare sugerează posibile alterări primare ale deficitelor selective în percepția vizual-spațială în ceea ce privește problemele și memorie. Acest pattern de deficit este prezent în disfuncțiile encefalei cerebrale drepte. Rezultatele la proba WAIS-R arată faptul că funcțiile verbale sunt foarte bine păstrate. Rezultatele coloriale teste neuropsihologice completează tabloul funcțional al domina L.M. astfel:

- limbaj: are o influență în nașterea cuvintelor și categoriilor. Controlul Oral Word Association Test.
- există deficiențe în învățarea verbală și în rețineră.
- acroza semnificativ de stimul în învățarea verbală de cuvinte utilizând ca principala strategie de învățare în pasiv și în loc să utilizeze indicul semantic pentru a facilita procesul de reținere.
- rezultatele probei de tapping cu degetul stâng și al dexterului moderat bifurcate ceea ce poate fi afectat dintr-o cauză psihotropă.
- rezultatele la proba Wisconsin au fost scăzute și deficiente, caracterizate prin eşec înregistrat în tentative de a stabili concepte și de a încerca adăptarea altelor ce ar putea face la soluții mai bune.
- a prototip de percepție vizual-spațială organizare și memorie, rezultatele domeniului L.M. arată performanțe foarte scăzute în reacția la zădărnici la două dintre cele nouă figuri ale testului Bender și la puțin pacientul a reușit să răspundă doar la jumătate din aceste itemi testuali de organizare vizuală și mai puțin de două treimi din aceste răspunsuri au primit scorul complet.

În urma evaluărilor domina L.M. a devenit mai sensibilă către și a dat seama că a avut rezultate scăzute în aceste sarcini.

Analiza datelor din școlaritatea mică a domnului M. dovedește că ipoteza referitoare la existența unei disfuncții neurologice dezvoltamentale dobândită ce împănă are șanse de a fi validată. Rezultatele testului Stanford Binet aplicat la diferite vârste, arată valori ale IQ de 119-181 și 147 (Terman & Merrill 1943) înainte de vârsta de 12 ani și a fost demonstrat testul L. Thurstone 1938 Test of Primary Mental Abilities. Rezultatele în centile au fost de nouăzeci și

Încercăm să găsim puțini oameni care să speculeze, să
trădeze, să nu existe aceste metode de reglementare la corupție.

timpul sarcinii, al travaliului nașterii, genezei, personalitate sau boala copilăriei timpurii.

Lis repartiza către abilitățile verbale și cele spațiale examinat în C.I.d. diferențiale ar putea reflecta o disfuncție a emisferei cerebrale drepte, chiar dacă sunt necle, care ar fi putut traduce a tulburări depresive sau obsesive ulterioare conform unei sugestii propuse de către Flor-Henry (1974).

V. Discuții

În cazul domnului J.M. nivelul de înțelegere a tulburărilor implică în mod clar semnificativ a patologiei a diferenței dintre performanța verbală și cea spațială, diferență cu o amplitudine de 5.3 de puncte. Unul zădărnice această diferență în performanță ca punct de plecare clinicianul poate urma una sau mai multe căi posibile de analiză și de interpretare a datelor.

- Este posibilă interpretarea clar pe baza rezultatelor WAIS-R ale domnului J.M. interpretare care situează și diferențele stabile în performanțele verbale din perioada remisiunii acrizei.
- Referințele testului WAIS-R cu privire la diagnosticul standard sugerează că diferențierea apreciabilă a performanțelor spațiale caracterizează depresia tulburarea obsesiv-compulsivă sau o patologie a sistemului nervos central la nivel descriptiv. Depresia sau tulburarea obsesiv-compulsivă sau sindroame majore care influențează în mod caracteristic modul de percepere și interpretare a lumii perceptuale și cognitive.
- În mod tradițional înțelegerea *pattern-urilor* performanței intelectuale poate fi conceptualizată ca la punctul de vedere al evaluării personalității. Rapaport et al (1969) aplică teoria ego-psihologică la diagnosticul psihologic aducând noi implicații în largirea modului de înțelegere a consecințelor unei discrepanțe mari în performanța verbală, pentru dezvoltarea personalității, ancorele de diagnostic în care și de nivelul descriptiv. Acest nivel nou de înțelegere va lua în considerare strategii cognitive diferite care se pot dezvolta prin modalități idiosincrazice. Acestea pot uneori să promoveze soluții adaptative de exemplu dobândi-

rea unor mijloace compensatorii pentru a regociera solicitările spațiale-perceptuale ale realității în lume și a unei eziuri cerebrale.

Asfel pornind de la diferența în performanța verbală s-a realizat testarea neuro-psihologică completă pentru a se evidenția posibile perturbări ale funcționării corticale. Baza pe aceste rezultate care implicau în mod clar disfuncții cerebrale s-a realizat investigații neurologice și aprinzător a fost rezultate au fost negative ceea ce a indicat probabilitatea unor rezultate fals pozitive la probele neuro-psihologice. Deși depresia și tipul de personalitate obsesiv-compulsivă puteau fi încă luate în considerare fiind susținute de sarea cu care domnul J.M. a însemnat de istoria sa și de rezultatele probei proiective era totuși improbabil ca istoria sa să fie suficient de pronunțată sau de sever pentru a explica amplitudinea diferenței în performanțe verbale. Această interpretare este sprijinită în continuare de schimbarea performanțelor verbale la cele două momente temporale alin când de depresia era severă și nonresponsiv la tratarea farmacologică standard și când a fost în remisiune completă.

Metoda urmăririi longitudinale a fost utilizată a cărei limitele celor două abordări prezentate și datelor interesului pentru acest pacient ca și caz clinic care a înțeles în tra normalizarea *pattern-ului* IQ ca o urmărire a timpului. Surpriza legată de persistența diferențelor performanței verbale a dus la investigarea suplimentară a protocolului de testare de pe parcursul școlarizării. Acesta înțeles au făcut posibilă verificarea retrospectivă a ipotezei neuro-dezvoltamentale, care a fost ardeată date fiind arde stăruințele prezentate de acest caz. Această concluzie poate amănă speculativă de a lungă timpului de orientare studiile testării psihologice ale afecțiunilor.

În înțelegerea sistemului diferentiale posibilități putem avea o înțelegere tot mai profundă a fenomenului psihologic și neuro-psihologic al handicapului cognitiv perceptual individual.

Punctul major al acestui raport le căutăm suferința faptului că un deficit subcortical apărut pe parcursul dezvoltării prezente de timpuriu în viață poate conduce la apariția unei varietăți de procese compensatorii care este cel doborât.

O altă deficiență vizuală spațială a domnului I.M. ne pune în imagine provocările psihodinamice sau psihologice pe care această problemă le-a suscitât. Iapărlă domnului I.M. fost autos încrederea de acest tip câtă, nu disparitatea dintre abilitățile sale verbale (mai deosebite excepțional) și rezolvarea de probleme matematice și abilitățile sale spațiale (percepție evident deficientă, conștientă și dinamică psihologică ce trebuie să fie corespunzătoare și în ceea ce privește rădăcinile din școlaritatea mică indică doar deficiența vizuală spațială. Aceasta împreună cu faptul că domnului I.M. nu vedea clarile au putut avea influență decisivă asupra a ceea ce funcții neuropsihologice s-a dezvoltat. În construirea unei sisteme de apărare mult adaptative și siguranță, acest grad de supracompensare sau de trădare excesivă a avut semnificația sa psihodinamică în psihologia umană, și ca o reacție față de aceste aspecte de matematică. Totuși, ceea ce trebuie subliniat este faptul că pentru că abilitățile adaptative nu sunt determinate de pierdere un conflict sau de traucă.

Așa își asumăm o serie de neuro-psihologice și psihologice proceselor cognitive și percepționale, și să nu fie cu necesitate derivate dintr-un conflict psihic. Cu toate acestea, dacă aceste deficiențe adaptative devin "inrolate" secundar în servirea menținerii alor defenșe sau poziții bazate pe conflict.

Deși un deficit cerebral (chiar subtil) poate fi exploatat pentru scopuri defensive ca un mijloc prin care pacientul se protejează de sine împotriva devalorizării sau a aminorării fie pentru integrarea lui și fie pentru reglarea stării sale.

Neuro-psihologii sunt mai înclinati să vadă anomalie psihodinamică simplă la instanțe ale unei afecțiuni corticale decât să acorde o etapă psihică ca aceste anomalii să se reușească altfel, și par să aibă o gândire de a salva sau "întinde" și să încerce să repare și mai de sus și chiar acă unor rădăcini succes.

Perspectiva una dintre trăsăturile dinamice ale diferitelor forme de patologie cerebrală, poate fi de asemenea înțelesă din punctul de vedere al consecințelor sale defensive sau adaptative în privirea păstrării stimei de sine și a re-

țarea și a puterii de succes anterioare. Această perspectivă implică minimizarea perspectivei tradiționale asupra rădăcinilor perseverenței și fiind psihic de sens prin ceea ce ca fiind stereotipul repetitive repetitiv. Strada noastră în I.M. în problema hărții în patru culori poate fi înțelesă în cadrul de referință psihodinamică. Trăgându-se în moduri L.M. a reînnoțit recent această strădanie și arecțiunea din perspectiva unei abordări psihologice a se fi înțelesă (Kohut, 1977). Reconceptualizarea și bliarea acestor funcții și procese psihice a rădăcinilor cauzează acestor ca probabilități de a putea deveni a subminarea internalizării și a dezvoltării (creșterea). Considerând speridativ că deficiențele vizuale spațiale erau devalorizate și apreciate în corelație cu strădaniile domnului I.M. pot fi văzute ca o problemă care necesită înțelegere empatică și înțelegere sau implicare de dezvoltare și înțelegere pacienților și călărie să provoacă de a paraliza de a stabili relații spațiale și nevoie să de a se reușească din funcțiile neimplicare și care a certanță a lui reușească detaliile unor desene mecanice a fost interpretate și a fost înțelegerea și a fost înțelegerea și a fost înțelegerea obsesională împotriva dorințelor sale.

Așadar pentru domnului I.M. este necesară apărare sau de sine în moduri vulnerabile, defenșe care poate fi considerat ca apărând și exponențiale care se dezvoltă înțelegere asociate cu înțelegerea empatică care a dus în oglindire bazată pe vină și pe devalorizare. Astfel, deficiențele se activează din copilarie cu abilități convergențiale și înțelegere și dezvoltarea și asigurarea stimei de sine corespunde.

Observații

Așa cum se poate observa raportul studiului de caz prezentat, ca exemplu, respectă secțiunile modelului din raport. Tipul informațiilor cuprinse în secțiuni este de asemenea în mare parte concordant cu modelul din modelul. Secțiunile II și III cuprind semnificative rapoarte informații decât cele considerate ca fiind posibile de doribile în moduri. Din secțiunea I ipseși ecumani, înțelegere și înțelegere recuperarea domnului I.M. Acest raport sunt însă cuprinse a sfârșitul secțiunii VI. În fine, secțiunea VI este cuprinsă de a arată demersul

gândind că lucrăm la un pe tot parcursul procesului psihodiagnostic, amărâre teoretice de interpretări, și ale concluziilor aspecte referitoare la valoarea diagnostică a acestor date testologice, concordanța și non-concordanța între diferite date etc. acoperind o mare parte dintre informațiile care se recomandă a fi conținute în această secțiune.

Așadar, modelul de elaborare a unui raport al studiu de caz are o valoare orientativă foarte bună, care nu trebuie pierdută din vedere faptul că, logica prezentării unor informații este evantă pentru persoana – tema studiată, necesită urmasii respectarea acestor secțiuni, așa cum este cazul raportului prezentat de noi ca exemplu.

10.4. Studiul de caz organizațional

Cătălina Zăboniă

10.4.1. Elaborarea studiului de caz organizațional

Ca metodă de învățare, studiul de caz constituie un mod eficient de ilustrare a conceptelor și integrare a teoriei, permițând de asemenea evidențierea a numeroase puncte de vedere pe marea a celeiași situații problemă.

Studiile de caz în domeniul patologiei organizaționale pot fi utilizate în scopuri de cercetare (raportare de cercetare, în activitatea de predare (cadru de analiză și explorare a unor concepte teoretice) sau în activitatea de consultanță (în training).

În cazul activității de training în consultanță, cazul nu trebuie să conțină toate detaliile cerute de rapoartele de cercetare, este folosit un singur caz într-o sesiune cu exigența ca acesta să conțină materialul necesar pentru a stimula discuțiile între participanți și pentru a le permite acestora să analizeze datele și să extragă concluzii și idei.

Elaborarea studiului de caz organizațional este un proces costisitor în termeni de timp și resurse financiare fizice și psihice. Este un proces în cadrul căruia autorul trebuie să acorde atenție fiecărui detaliu al demersului în

studiu special protejete în erese ori și cerințele organizației pentru în care se realizează activitatea profesională de cercetare.

Activitatea de cercetare în baza căreia se va realiza studiul de caz este pentru organizația în cadrul căreia se efectuează această activitate se desfășoară în prezența unui mare număr de persoane.

- riscul ca personalul să fie distras de la activitatea obișnuită pentru a oferi informații cercetătorului;
- riscul identificării organizației în prezentarea cazului chiar dacă este respectat anonimatul;
- riscul unor consecințe negative pentru organizația datorită conținutului raportului și a

10.4.1.1. Etapa de cercetare

Etapa de cercetare pentru elaborarea unui studiu de caz organizațional include o serie de sarcini care necesită mai mult timp și efort din partea cercetătorului psihologic decât etapa de evaluare a cazului (*** 1998).

- planificarea activității de cercetare a cazului

În planificarea activității de cercetare va trebui să se determine *de ce anumite aspecte trebuie cercetate și evaluate* și care sunt temele conceptuale, teoriile sau modelele conceptuale pe care dorim să le evidențiem care sunt ipotezele de probare care trebuie testate în considerația faptului că problema umană a fi cercetată, de exemplu, în industria sau dintr-o organizație este adecvat, ce alte aspecte ar mai fi importante?

- găsirea organizației potrivite pentru a fi studiată în cazul și contractarea

Difuzul atenției asupra organizației care conduce la să fie dispusă să discute despre problemele care se confruntă și despre soluțiile potențiale la aceste probleme este unul dintre motivele serioase pentru care puțină atenție și aplicarea metodei studiului de caz.

Un bun punct de plecare în selecția organizației poate fi găsită *de la o persoană de încredere* care să vă ajute să găsiți accesul în organizație prin intermediul relațiilor cu persoane din conducerea organizației. Acesta poate fi un consultant organizațional sau un coleg, prieten, persoane pe care le ați întâlnit la seminare, workshop-uri, simpozioane sau conferințe etc. An

când solicitat mijlocul de accesul într-o organizație este în primul rând să specificați faptul că aveți nevoie să știți pe cine din organizație trebuie să contactați și care este problema.

Dacă ați obținut întâlnirea cu o persoană din conducerea organizației prezentați, accesul încă de la primul contact, o propunere clară explicându-i ce căutați, ce menționați clar și, în cele din urmă, să folosiți studiul de caz care sunt scopurile pentru care veți folosi studiul de caz. Este oportunitatea să subliniați valoarea organizației, respective pentru scopurile cercetării, pe care o înțelegeți și contribuția organizației în educație prin disponibilitatea conștientă de a vă permite accesul în interior. Un studiu de caz care se concentrează pe modul în care au fost soluționate problemele poate aduce o bună publicitate organizației în cauză.

Pentru a verifica fezabilitatea cercetării în organizația contactată încercați să obțineți o perspectivă a situației, așa cum se prezintă aceasta la început.

Contactul cu conducerea organizației se va menține pe totă perioada muncii. De fiecare dată când vă întâlniți cu persoana de contact prezentați această perspectivă voastră asupra modului în care evoluează cazul pentru a clarifica ce se petrece și ceea ce s-ar putea petrece pentru a verifica coerența în expectanțe. Descrieți, de asemenea metoda folosită (interviu, studiu de documente, testul sociometric, focus group, chestionar etc.) timpul necesar acțiunii în cadrul organizației și elementele de care aveți nevoie din partea organizației.

În cursul colaborării stabiliți cu claritate faptul că în acțiunea de cercetare a unui caz organizațional vă veți menține neimpartialitatea și nu veți participa la analiza și soluționarea efectivă a problemei studiate de exemplu sunteți prezent acolo în calitate de consultant.

O altă expectanță care va trebui să fie clarificată se referă la disponibilitatea altor manageri, directori și șefi de departamente de a participa în cadrul studiului pentru a stabili încă de la început dacă veți putea obține o imagine completă asupra problemei organizaționale investigate. În acest sens este bine dacă persoana de contact se

afă în topul ierarhiei organizaționale sau poate chiar aprobarea oficială a conducerei de vârf este încă tot managerii (directorii) și șefii de departamente să știe și că problema voastră a fost aprobată.

Un alt aspect care trebuie discutat este de a vă expune nevoia de protecție de care are nevoie organizația, cât de mult va trebui să mascați pentru a nu divulga identitatea acestora (numele, tipul de produs sau servicii, numele personalului anumite activități, date ale organizației, lista de afaceri, rata fluctuației de personal etc.).

În cele din urmă va trebui să stabiliți cu claritate rezoluția cazului, și cine va semna dreptul de folosire, distribuția și distribuție în scopuri educaționale și de cercetare. Verificați de la început disponibilitatea organizației să vă acorde acest drept pentru a nu încheia timp și efort într-o demers fără perspectivă de finalizare.

• **colectarea datelor** necesare și adecvate de la persoane grupuri și din alte surse ale organizației de ex. documente

Faza de colectare a datelor constă în *identificarea surselor individuale* cu fiecare manager, director, șef de departament sau angajat al organizației care este implicat în problema sau situația investigată inclusiv persoane care nu sunt din departamentul în care probăm a apărea, dar sunt implicate sau afectate de acțiunea. Încercați să programați întâlniri în zile și la ore potrivite pentru persoana interviu.

Este recomandat ca la început să nu vă concentrați asupra problemei, ci mai degrabă asupra aspectelor implicate de aceasta. De exemplu, ați putea începe cu încheierea „care este experiența dvs. în abordarea unui astfel de situație, problemă?” Focalizarea directă a problemei ar putea stăpâni interlocutorul sau ar putea să îl deterioreze în atitudine defensivă.

Este important să prezentați *stăruința* interlocutorului aceeași perspectivă asupra situației investigate (adică să dați tuturor aceleași informații). Dacă prezentați voastră organizație este suspectată de intenții subversive, va putea cere să nu mai veniți.

Pentru a obține curcuratele datele necesare elaborării cazului este de dorit să puteți discuta cu oamenii implicați într-un peisaj în care s-a întâmplat problema în investigația a apărut sau cât mai aproape de această perioadă, dată de un incident s-a încheiat, mai cu seamă dacă aceasta a fost nepăcât oamenii tind să aștepte să minimeze incertitudinile, temerile, confuziile și problemele pe care le-au întâmpinat. Dacă ați să vă notați observațiile în cursul interviului sau să înregistrați interviul, asigurați-vă de acordul persoanei interviuate în acest sens. În cursul interviului asigurați-vă interlocutorul de faptul că informațiile de zi de zi de acest natură vor fi utilizate în afara organizației decât în scopurile educative pentru care este echivalent studiul de caz.

Una dintre problemele ridicate de cercetarea pentru studiul de caz este cea a utilizării informației confidențiale. Mai precis, ce puteți face cu informația care este relevantă pentru caz. Dar sursa nu dorește să fie inclusă în raport. O posibilă soluție este să rețineți informația în timp ce vă târâtați și se poate utiliza o astfel de informație. O altă opțiune este să refuzați acceptarea informației confidențiale. Puteți spune de exemplu: "Nu pot accepta informații confidențiale pe care nu le pot folosi în toate informațiile folosite în studiul de caz vor fi mascate, explicate cum s-a utilizat exclusiv în scopuri educative (descrieți)". - declarație ce poate reduce rezistența subiectului la eliberarea informației.

În cursul etapei de investigare a cazului în cadrul organizației este important să rămâneți desigur credincioși informației accesibile. Nu a încerca să definiți problema prea repede sau să scurtați calea de explorare a situației. În multe cazuri organizaționale adevărata problemă poate fi cu totul altă decât cea descrisă sau indicată inițial. De aceea trebuie să fiți pregătiți pentru a întâmpina informații și date problematice pe care nu le ați anticipat. Acest aspect este relevant din perspectiva colectării tuturor datelor pertinente pentru elaborarea studiului de caz. Oamenii tind în mod deliberat sau inconștient să nu dezvăluie o serie de informații importante. Dacă coșul terapiei surselor blocat, dintr-un motiv oarecare, puteți încerca

nula întrebări pentru ca acestea să fie arătați îndreptate mai puțin amenințătoare pentru a evita tot felul de asemenea să amănunțit cu pe care perca să se de-a-lie fără a intenționa acest lucru (indicați nuverbele mesaj psihologic al replicilor).

• verificarea datelor

Alături de datele interviului și observațiile pe sona și informațiile înregistrate în documentele organizației, constanțele mai mari ale bază pe care în alegerea evenimentelor și a faptelor pe care se documentele organizației conțin date importante care pot fi folosite ca puncte de plecare în interviu și pentru verificarea informațiilor obținute în urma declarării interviurilor. Este posibil să fie nevoie să apelați la un expert al organizației pentru a vă ajuta în înțelegerea și interpretarea datelor tehnice și a altor informații specifice pe care documentele le conțin. Nu vă așteptați însă ca oamenii din organizație să și ceară singur oferindu-vă informații. Solicitați indicații prin intermediul cărora puteți găsi aceste informații și clasificarea de acceptare de date (va reveni) pentru a evita sarcinile de a-za.

După ce aveți și datele relevate de documentele organizației ale organizației, comparați-le cu informațiile obținute din interviu și cu propriile voastre observații pentru laborarea unui studiu de caz nu căutați interpretări ale situațiilor organizaționale ci mai degrabă modelul de apariție și dezvoltare a situației. Identificați astfel în ce măsură vă la descurcare față de analiza critică și deciziile, informațiile date, evenimente oamenii.

• obținerea dreptului de a folosi publica și distribu studiul de caz în scopuri educative

Nu uitați de responsabilitatea pe care o aveți în a pune la dispoziție informațiile obținute pentru studiul de caz. Această înseamnă că nu veți discuta cu nici o persoană din afara organizației despre problema în investigația dăci.

Înainte de a publica și distribu studiul de caz va trebui să obțineți în scris dreptul de folosire a acestuia printr-un document semnat de un reprezentant oficial al organizației. Este posibil ca mai mulți oameni din organizație (alți manageri decât persoana corespunzătoare de contact) să

dorească să citească raportul despre studiul de caz, înaintea și după acordul pentru folosirea acestuia. Aceștia au dreptul de a vă sugera să reformulați, să adăugați sau să eliminați anumite date. La acest nivel este bine să reasigurați persoanele din organizație de faptul că toate informațiile colectate aici, cu excepția studiului de caz elaborat, vor fi păstrate în condiții de strictă confidențialitate.

10.4.1.2. Etapa de redactare

Studiul de caz reprezintă o încercare de a recrea realitatea organizațională exclusiv în baza datelor și descrierilor relevante. Studiul de caz trebuie să conțină o varietate de fapte, interacțiuni emoționale, realitatea fizică, eventuală de tehnice, pentru a nota și angaja oameni care îl vor folosi pentru a le oferi acestora informații necesare analizei și tuturor prezentaților în baza cărora să facă recomandări.

Un bun studiu de caz trebuie să respecte câteva exigențe în redactare (Katz, 1998):

• forma de prezentare

Unul dintre reținerile lui Katz, *stima timpului*, este în susținerea studiului de caz, apreciind că acest fapt va stimula împacarea persoanelor care îl vor apela. Alții susțin că *reputația* este recomandat, întrucât sugerează faptul că situația se poate să se fi schimbat în organizație și face dificilă citirea cazului. În funcție de particularitățile cazului și de nevoile organizației, în cazul ațăr treptat cercetarea rămâne la latitudinea voastră să decideți asupra acestui aspect, luând în considerare avantajele și dezavantajele implicite.

În funcție de scopurile utilizării studiului de caz și de nivelul cunoștințelor și experienței celor care îl vor aplica, acesta poate fi scurt sau lung, simplu sau complex. *Mărimea optimă fiind considerată a fi 10-15 pagini* pentru a preveni dificultatea de analiză și integrare a informației prezentații.

Prezentarea cazului este mai ușoară de citit și de înțeles dacă are *structura unei narțiuni*. Studiul de caz trebuie să prezinte un cadru contextual și o secvență de evenimente în mod concis și cu puțin dialog.

• conținutul prezentării

Prezentarea cazului poate începe printr-o prezentație a problemei, incidentului sau situației-problemă. Alți vor începe cu o evoluție a problemei, incidentului sau situației, inserând pe măsură date despre organizație, oameni și evenimente, de ex. structura organizației, ierarhia formală și informală, sistemul de relații formale și informale, spațiile fizice, secvența de operații etc.).

Prezentați datele necesare pentru ca cei care citesc și aplică studiul de caz să poată identifica o temă de bază și eventual una sau două teme secundare. Descrierile prea detaliate sunt contraproductive, cititorii își vor pierde interesul de angajare. Interesul se poate pierde, sau poate devine pierzându-se pe căderile colaterale de investigație, ne-relevante pentru obiectivele studiului de caz.

Datele biografice privind oamenii implicati sunt adesea utile din perspectiva scopurilor cercetării. Ceea ce interesează în studiul de caz este *ce au făcut și ce fac oamenii, ce au gândit și ce au spus* în legătură cu problema organizațională investigată și despre ceilalți oameni implicați în această.

La redactarea studiului de caz limitați-vă la *prezentarea datelor, faptelor concrete și reale*. Evitați înțelegerea în găsirea unor modalități de înțelegere a realității organizației, nu în inventarea datelor cazului. Limitați-vă la prezentarea exclusivă a datelor realității, înscărună de asemenea că în redactarea cazului nu veți include puncte de vedere, opinii, preferințe, evaluări, opinii, soluții.

În prezentarea storiei cazului organizațional puteți include *date non-verbale, valori, norme, atitudini, modele de comunicare din cadrul organizației*. Puteți prezenta lucruri care nu au fost verbalizate, dar au fost înșuinate și contextul în care s-a întâmplat asta. Este important de asemenea să prezentați *opiniile angajaților* organizației ca opinii, nu ca fapte.

Modelele identificate de interacțiune comunicare și acțiune, adică ce au făcut și fac persoanele care prezintă într-un anumit fel, pot fi prezentate doar interpretate. Dacă este posibil, includeți în prezentarea cazului

lor datele în care oamenii acționează și de semnificație a rezultatelor acestor acțiuni pentru ei și pentru ceilalți.

Descrierea oamenilor din cazul organizațional este un aspect care necesită atenție. Prezentarea comportamentelor tipice ale oamenilor și rolurile lor în organizație și în grupul de lucru, care nu folosesc stereotipurile și evită orice ar putea reduce realismul prezentării sau ar putea afecta seriozitatea cazului. De exemplu, dacă donți să măscăți identitatea organizației și a oamenilor din organizația pe care se bazează cazul, nu folosiți denumiri comice. Acest lucru este permis și realizat în unele experiențe structurale, dar nu este adecvat principiilor și scopurilor metodei studiului de caz.

Alte date și elemente care pot fi incluse în prezentare includ: în care este organizată activitatea și o descriere de operații, interacțiunile specifice ocupării unui anumit post, presiunile cu care se confruntă organizația, departamentele angajați, cantitatea, calitatea, vechimea echipei, muncii de lucru sau de protecție, diagrame, tabele, grafice și figuri care ilustrează sau clarifică anumite informații.

Descrierea cazului se va opri la momentul în care ar trebui să fie luată o decizie sau ar trebui să se acționeze în problema sau situația prezentată. De aici înainte și explorarea soluțiilor va fi preluată de cei care vor folosi studiul de caz iar aceștia nu trebuie direcționați către o anumită soluție sau către un anumit curs de acțiune.

• protejarea organizației

Adesea în redactarea unui studiu de caz organizațional este necesar să păstrați anonimatul organizației respective și al angajaților ei. De aici va trebui să măscăți identitățile acestora, păstrând evenimintele, faptele care s-au petrecut și datele legate de acestea. Motivele pentru care protecția anonimatului organizației este un aspect fundamental includ: nevoia de a preveni posibilele pierderi încredibile și în poziția pe piață a organizației, nevoia de a preveni posibilele repercusiuni negative asupra carierei profesionale a angajaților aplicați, împiedicarea obținerii de informații și date confidențiale ale organizației, de către competitori, prevenirea pătrunderii organizației în cele

apli. Studiul de caz ar putea dori să conștientizeze organizația pentru a afla ce s-a întâmplat de fapt.

Nivelul de protecție al anonimatului organizației este un aspect ce trebuie discutat și contractat încă de la începutul etapelor de cercetare a cazului și reprezentării oficiale a conducerii acestuia.

10.4.2. Studiul cazului

Cazul organizațional prezintă de regulă evenimente reale ce au avut loc într-o organizație (firmă, întreprindere, instituție de învățământ și așa mai departe) incluzând aspecte și factori individuali, sociali, economici și tehnici pentru a crea și evidenția complexitatea situațiilor reale.

Cazul organizațional se poate concentra asupra unei persoane, asupra unui incident sau asupra unei situații organizaționale și, în orice caz, conține următoarele elemente:

- descrierea organizației în nărmime domeniului de activitate etc.
- cadrul temporal în care are loc evenimentul sau secvența de evenimente
- povestea evenimentului, explicația contextului și a de-a-lui cazului
- înțelegerea problemei din situație - ce ar fi trebuit să se facă?

Metoda cazului, studiul de caz, este o metodă de învățare în grup, în care se deosebesc de învățare ce angajează persoanele implicate în procesul explorării și descoperirii regulilor, rezolvare a problemelor, aplicate de caz și prezintă interacțiunea membrilor grupului pe parcursul întregului proces. În procesul aplicării metodei studiului de caz se pot pune de-a-cazul scurte și informații acestuia de la cunoștințele și experiența participanților, se analizează problema prezentată, obiectivele soluționării ei sunt revizuite și posibilele soluții și consecințele potențiale aplicării lor și sunt identificate modalități de contracararea a acestor consecințe și de prevenire a apariției unor astfel de probleme în viitor.

Că metoda de învățare studiul de caz este aplicabil și scopul este să înțeleagă și să aplice ceea ce a învățat și

de a adopta o decizie (*** 1998). De aceea prezentarea cazului nu va conține elemente prescriptive, opinii, analize, evaluări sau răspunsuri la probleme ale autorului. Acestea urmează a fi identificate în cursul aplicării metodei studiului de caz.

Scopul utilizării metodei este analiza, înțelegerea, diagnoza și eventuala soluționare a problemei prezentate de caz (apud Zlate, 1982; Iordache, 1999; Iordache și Andreoni, 2002). De aceea în elaborarea unui caz trebuie acordată atenție tuturor datelor relevante pentru o situație.

„Cazul” este reprezentat de o descriere a unei decizii sau probleme cu care profesioniștii dintr-un domeniu se confruntă și pe care încearcă să o abordeze / soluționeze. Această descriere include prezentarea contextului în care problema a apărut, a circumstanțelor ei, a evenimentelor și opțiunilor celor implicați, a resurselor și a constrângerilor pe care se bazează acțiunile persoanelor care trebuie să ia o decizie.

În elaborarea unui caz bun se urmărește obținerea unui echilibru între prezentarea evenimentelor, prezentarea oamenilor implicați și prezentarea tinerilor acestora. De aceea, situația se descrie în evoluția ei de-a lungul timpului, odată cu maniera în care oamenii implicați au acționat și au stăpânit situația până la momentul deciziei care este propus studiului.

Murphy (1968) (apud Zlate, 1982) menționează următoarele condiții care trebuie să fie îndeplinite pentru ca un caz să fie valid:

1. *Identificarea* – situația prezentată trebuie să fie extrasă din realitate, așa cum s-a petrecut și toate datele.
2. *urgenta intervenției* – situația prezentată trebuie să fie una problematică, un incident care să necesite analiză, diagnostic și soluționare pentru a susține interesul.
3. *conținutul pe preocupările subiecților* – situația prezentată în caz trebuie să conțină probleme specifice mediului de viață sau profesional al subiecților pentru a asigura activismul acestora în abordarea

re și pentru ca metoda să aibă realmente efecte formative.

4. *să fie compresivă* – situația prezentată trebuie să conțină toate informațiile de care este nevoie pentru soluționarea incidentului sau problemei respective.

10.4.2.1. Obiectivele studiului

Analizând studii de caz ca metodă de studiu la analiza problemelor grupurilor sociale, Zlate (1982) descrie următoarele obiective urmărind pe parcursul aplicării metodei:

1. **Înțelegerea** cazului, a caracteristicilor generale sau particulare ale acestuia, a semnificației fenomenelor, prezentate, a întâmplărilor, personajelor implicate. Toate acestea sunt prezentate în cadrul cazului în complexitatea lor de relații și interacțiuni într-o configurație specifică ce trebuie descifrată pentru a fi înțeleasă.
2. **Diagnosticarea** cazului respectiv ideilor care îl determină și definitivarea acestuia pentru a stabili măsuri de intervenție în scopul ameliorării situației sau rezolvării problemei. Pentru a atinge acest obiectiv datele cazului trebuie selectate, ierarhizate și corelate între ele pentru a stabili ceea ce este esențial și semnificativ pentru diagnosticare pentru a identifica specificul situației sau problemei și modelul urmat în succesiunea evenimentelor ei.
3. **Decizia**, alegerea unei opțiuni de acțiune în vederea soluționării cazului. Pentru a atinge acest obiectiv, fiecare opțiune trebuie supusă evaluării în baza anticipării consecințelor apăsătoare.
4. **Conceptualizarea** cazului presupune extragerea unor concluzii cu caracter general care pot fi utilizate și în înțelegerea, explicarea sau în soluționarea altor situații sau probleme a altor cazuri.

În funcție de gradul în care se urmărește sau se formează capacitatea de înțelegere a situațiilor umane și dezvoltarea capacității de decizie a participantilor, aceste

obiective pot fi etichetate parțial sau integral în aplicarea efectivă a metodei studiului de caz în grup.

10.4.3. Studiu de caz în domeniul psihologiei conducerii

În continuare este prezentat pentru exemplificare un studiu de caz al cărui conținut evidențiază aplicabilitatea în domeniul psihologiei conducerii. Acest studiu de caz poate fi aplicat în cadrul seminarilor de Psihologie a conducerii / Psihologie Managerială sau în cadrul activităților de training care abordează aceeași tematică.

Prezentarea cazului este urmată de o descriere a problematicii pe marginea căreia se poate purta discuția de grup în cursul procesului de învățare.

*Declinul corporației Quast**

Anul 1997 a fost un an de referință pentru Corporația Quast Computer, producător important de calculatoare personale. Compania a înregistrat vânzări de 15 milioane de dolari, de aproape șapte ori mai mari decât în anul 1952, anul în care John Clarke a preluat conducerea companiei.

Clarke este un lider ferm și energic. Viziunea lui a fost să crească compania cu vânzări de 36 de milioane de dolari până în anul 2000, dar lucrurile au început să se schimbe încet în jurul lui. Ceva se odinioară era o atmosferă de lucru deschisă și productivă ce caracteriza munca în echipă a început să se deterioreze din cauza conflictelor interne, favoritismului și acuzațiilor de hărțuire sexuală.

În centrul disputei se afla Samuel Anderson, vicepreședintele departamentului de resurse umane. Anderson și Clarke au lucrat împreună în anul '80 într-o altă corporație, înainte ca Clarke să vină la Quast în 1992. Trei ani mai târziu a urmat și Anderson. De când a venit

a.c. Anderson a început să facă uz de relația sa cu Clarke pentru a influența deciziile de afaceri. Anderson și-a marcat în mod discret soluțiile cu a doua adresă de naștere sexuală ce-i erau adresate.

Deși majoritatea direcțiilor și a managerilor îl considerau pe Clarke un bun director executiv, exterior de tot ceea ce aveau totodată că acesta este influența negativă și aceeași aceeași influență. Când a fost interviu pe marginea acuzațiilor de hărțuire sexuală aduse lui Anderson, Clarke a replicat: "Camei i mai inventează. Nu ai cum să spui cu certitudine. Oamenii împrăștiе zvonuri." Alături de alte evidente, asfel de afirmații au tensionat relația cu Clarke cu ceilalți membri ai echipei de conducere. Treptat de surina de a conduce una dintre cele mai mari companii producătoare de PC, Clarke a început să se bazeze predominant pe 3 directori Anderson, vicepreședinte Tim Hunt și directorul financiar Barry Lytle.

Restul echipei de conducere a simțit mai mult și s-a realizat într-o perioadă de 3 ani, începând cu anul 1995, că membrii top managementului au părăsit compania și s-au urcat câțiva manageri și superioari esențiali în conducerea organizației. În centrul acestui exod se afla dinamica bizară a relației dintre Clarke și Anderson. Membrii credeau că Clarke i-a implorat pe Anderson să se vină care depășeau mult în resurse umane. De exemplu Anderson avea o influență semnificativă în schimbarea structurii organizationale a companiei, stăruind ca să vină să treacă să vândă, pe ce pișe și ce produse ar trebui să fie vândute în cadrul mai multor departamente. Anderson a început de asemenea să creeze o prăpastie între directori, consolidându-și poziția față de Clarke și determinând o deteriorare a rețelei de comunicare în cadrul întregii organizații. Anderson avea o listă de oameni împotriva cărora deschidea în mod constant campanii de subminare, plecând pentru schimbări organizaționale pentru a li elimina influența. Îndată ce reușea acest lucru, începea un proces de facilitare a plecării din organizație. Una din descrieri una din directori Anderson era un manager

* Adaptare și adaptare.

Sursa: Donald Clark, 1999, în <http://www.nwlink.com/~donck/rk/nrl/case/casequest.html>

meri de decizie puina, ce nati onari in organizati e
sare nati onari sunt acceptabili in acat al acestora."

Increderea lui Clarke in Anderson a inceput sa deute-
ze si sa se deranjeze pe ceilalti directori. Anderson era foarte
aproape de Clarke si avea o influenta considerabila asupra
afacerii. Profesionalist in domeniul resurselor umane nu
ocad de regula un astfel de rol. dintr-o data, el ar trebui sa
inegase ocupa. Da. toti, cenzali, nu veniau decat ca
Anderson in iajhea. In loc sa lucreze impreuna cu concep-
rea unei strategii coerente de dezvoltare a companiei, echu-
pa de conducere a afacerii dezbinata si tot mai detasata de
resursa organizati e. Lipsa abilitati, acestei echipe de a co-
difica si a face ut in curand esumpte etalele in planul mora-
taliu fierarii angaja, al companiei.

Doua dintre initiati eile lui Anderson au agravat pozi-
tia unei echipe manageriale deja hysita de constructii cu
subordonati. Prima initiati e a consista in construirea
a unei restaurari de mai multe milioane de dolari pe dome-
niul de companiei, care includea si o parcare subterana rezer-
vata directorilor. Inuanta de actori, impai seau spatiul de
narcare cu ceilalti angajati ai companiei. A doua initiati e
a consta sporirea securitatii etajului 8 al scurului corpora-
tiei. Aici isu aveau birourile directori si calsuni dintre cei
mai importanti manageri. A doua in conditiile in ca e toti
cenzali, directori au fost impotriva acestei decizii, argumen-
tand ca o astfel de actiune va crea o medi de lucru care
nu este benefic si harmful. Inuanta de ideii cu subordonati.

Anderson se afla in centrul nati onalitatii existente in cadrul
companiei. Clarke nega influenta lui Anderson, eticarea
director are acat es la mare spunea el. Intotdeauna sa am
acat al relatiei deschise cu toti iamea. Intotdeauna am
menajut un grad inalt de egalitate. Nicu nu se pune proble-
ma jalonisimului. Clarke a sustinut de asemenea ca
Anderson avea relati e bune cu aproape toata lumea
care ne sustine altceva, acat inga Clarke, trebuie ca are inte-
resul lui. Multa dintre fostii directori spuneau ca erau refu-
zati in adresarea plangerilor legate de Anderson deoarece

Clarke le primea ca pe o ofensa personala de parca e. ar fi
fost criticiat si pentru ca se temeau ca au sa ajunga pe lista
lui Anderson.

Froziunea echipei de conducere s a produs in acel
moment nepotrivit. Principali competitori ai companiei a
inceput sa preia parti importante ale pietei de vanzare a
PC alor promovand modelul vanzarilor directe. Atunci
cand Clarke preluase conducerea Quest in 1994, a schimbat
complet orientarea companiei prin initiati eile sale cu
reducere drastica a preturilor conducand-o in topu nou
de vanzare a PC alor. Atunci insa Clarke era mai pu-
categoric. Așa cum a afirmat un fost director, acesta nu a
putut sa de a teza cu care se schimba piata si nu putu la
decizi e dificile. Clarke a ratat exploatarea oportunitati
Internetului. Principalul sau rival ajunsese sa vanda solu-
tiile produse in valoare de 2 milioane de dolari pe Internet. In
anul 1998, rivalul sau a ajuns sa depaseasca pentru prima
oara Quest in vanzarile de monitoare PC pentru firmele
americane.

Fluctuatia mare de personal inregistrata a ratat
de vanzari a constat de a instaurate ce a determinat ple-
carea mai multor contabili importanti ai organizati e. In-
miasa de oameni au plecat performanta companiei a
inceput sa scada. Quest a inceput sa se construiasca pe
priea strategii de refacere a ordinii prin achiziti onare
de companii rivale. Aceasta actiune a egalat deoare e compa-
nia nu avea o viziune care sa se orienteze demersurile.

In cele din urma, evenimentele s au apropiat de
final. Quest nu a reusit sa gaseasca semnificative costuri de
distributie, produsele sale sa se reingereze profitul in timp ce
competitorii cresteau cu 55% de la inceputul primului tri-
mestru al anului trecut la primul trimestru al acestui an.
ajacrea Quest scadea cu 1 procente pe an. In aceste
perioade. Pana la sfarsitul primului trimestru al acestui
an, stocul companiei Quest s a pierdut jumatate din
valoare, iar castigurile companiei in primul trimestru au
fost mult sub estimarile analistilor.

Apoi a urmat lămurirea, atât a demisiei forțate ale lui Clarke și Anderson, cât și a directorului executiv, Paula White, care are sarcina imensă de a schimba o masă de oameni mândrați de conflicte, într-o organizație creativă. Structura conducerei a fost serios afectată de plecarea a numeroși oameni de la Quest. Deși s-au găsit mulți înlocuitori, în fapt este foarte dificil să înlocuiești într-un timp atât de scurt experiența colectivă a atâtor oameni care au plecat. Pentru a susține reconstrucția structurii de conducere, Paula White l-a însărcinat pe vicepreședintele interimar al departamentului de resurse umane, Samuel Wines, să reconstruiască structura conducerei. Samuel a creat o echipă specială de lucru la această sarcină, angajându-i câțiva noi specialiști de resurse umane.

Ați fost angajați ca membri ai acestei echipe. Cu funcția de analist de training, _____

• Discuții pe tema competențelor

Prima decizie a echipei va consta într-o strategie pe termen lung de implementare a unui sistem de evaluare a performanței bazat pe competență.

Ce este conducerea?

- Ce sunt competențele și care este relația dintre competență și performanță?
- Ce loc au Abilitățile, Cu înștiințele și Atitudinile în cadrul competențelor?
- Care sunt diferențele dintre modele de performanță bazate pe sarcină (postul deținut) și modele de performanță bazate pe competențe?
- Cum ar putea implementarea unui model de performanță bazat pe competențe să ajute compania Quest?
- Credeți că dacă ar fi fost implementat un model de performanță cu câțiva ani în urmă, acest lucru ar fi rezolvat problemele companiei Quest? De ce?
- Care credeți că sunt cele trei competențe cheie de conducere pe care le considerați a fi cele mai

importante pentru ca liderii companiei Quest să asigure supraviețuirea acesteia?

• Discuții pe tema construirii unui model de competență

Care metode ar putea aplica pentru a stabili competențele necesare?

Cum ar putea aprecia modelul de competență la care ați ajuns?

- Cum ar putea asigura acceptarea modelului de competență de către toți membrii companiei Quest?

Cine credeți că ar manifesta cea mai puternică rezistență față de implementarea unui model de competență la Quest: directorii, top managementul, managementul de mijloc, supervizorii sau muncitorii? De ce? Cine ar putea manifesta rezistență în cel mai mic grad?

• Discuții pe tema construirii unui model de evaluare pentru conducere

Cum și de ce ar trebui să implementați un model de evaluare pentru conducere?

Care ar fi capcanele în care liderii de la Quest ar fi cel mai probabil să cadă atunci când test zează o evaluare?

- Cum îi puteți ajuta să realizeze corect evaluarea performanței, odată ce este implementat sistemul?

• Alte teme de discuție

Care sunt strategiile de resurse umane pe termen scurt ce ar trebui implementate pentru a susține competitivitatea companiei Quest?

- Ce rol ar trebui să joace departamentul de resurse umane într-o organizație? De ce vechiul conducere a resurselor umane a depășit granițele?

Cum îi puteți ajuta pe managerii de departament să facă distincția între cazurile în care se amestecă

în problemele altor departamente și cazuri în care susțin alte departamente?

Cum abordează un director despre care credeți că nu lucrează în interesul organizației?

10.4.4 Lista de verificare

Cazul organizațional cuprinde în mod tipic următoarele elemente (tabel 1):

- Descrierea organizației
- Prezentarea cadrului temporal în care are loc evenimentul
- Povestea evenimentului
- Intriga (problema din situație)

Tabel 1. Lista de verificare | studiu de caz organizațional

În procesul pregătirii cercetării și a abordării studiului de caz trebuie să aveți în considerare:

- ☐ Planificarea acțiunii de cercetare în organizație
- ☐ Găsirea organizației potrivite și contractarea
- ☐ Colectarea datelor necesare și adecvate
- ☐ Verificarea datelor
- ☐ Obținerea dreptului de a folosi public și asupra studiului de caz în scopuri educative
- ☐ Prezentarea cazului în structura unei narațiuni
 - Cadrul temporal
 - Secvența de evenimente
 - Stil conștient
 - Punct de vedere dialog
- ☐ Prezentarea datelor / faptelor concrete și reale
 - Ce au făcut și făcut cu gândul, ce au spus oamenii în legătură cu problema organizațională investigată
 - Opinile angajaților și prezentate la oprit
 - Nu sunt incluse propriile puncte de vedere / opinii evaluative științifice
- ☐ Descrierea cazului se încheie la momentul în care ar trebui să fie luată o decizie
- ☐ Protecția anonimatului organizației și a citatelor acestora



CERCETAREA PSIHOLOGICĂ

Delia Virgă

Cuprins

- 11.1 Introducere
- 11.2 Etapele cercetării științifice
 - 11.2.1 Identificarea problemei și formularea ipotezelor
 - 11.2.2 Realizarea designului (planului) cercetării
 - 11.2.3 Desfășurarea cercetării
 - 11.2.4 Testarea ipotezelor
 - 11.2.5 Comunicarea rezultatelor cercetării
- 11.3 Caracteristicile cercetării științifice
- 11.4 Tipuri de cercetări
 - 11.4.1 Aplicabilitatea
 - 11.4.2 Obiectivele urmărite
 - 11.4.3 Informația căutată
 - 11.4.4 Natura investigației (designul cercetării)
- 11.5 Raportul de cercetare
 - 11.5.1 Conținutul unui raport de cercetare (Exemplu: lucrarea de licență)

Obiective de învățare

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- Explice importanța cercetării științifice
 - Detalieze principalele etape ale cercetării științifice
 - Examineze caracteristicile cercetării științifice
 - Descrie diferitele tipuri de cercetări
 - Explice cum poate fi realizat un raport de cercetare

11.1. Introducere

Mai puțin oamenii creau că psihologia este ceva legat de psihiatrie sau de Sigmund Freud sau că este un mod de a rezolva problemele psihologice prin consiliere sau că psihologul este o persoană care le aplică oamenilor teste psihologice de inteligență și personalitate. Toate aceste credințe au un sămânțar de adevăr, dar profesunea de psiholog presupune mult mai multe. Cunoașterea oferită de psihologie ca disciplină academică este cunoașterea achiziționată cu metodele științifice.

Metoda științifică este cea mai bună metodă de achiziție a cunoștințelor pentru că informațiile descoperite se bazează pe cât posibil pe realitate. Multii filosofi definesc știința ca un corp paradigmatic întemeiat pe metode specifice ce trebuie urmate pentru a rezolva probleme și a construi un plus de cunoaștere. O știință poate fi definită ca o disciplină care utilizează un demers științific cu scopul de a descoperi reguli în obiectul său de studiu, de a le descrie, de a le explica, pentru a înțelege determinismul, a mecanismelor specifice și eventual utilizarea acestor cunoștințe pentru predicție, control și modificarea realității. Psihologia, ca știință, are obiect de studiu (activitatea internă subiectivă și activitatea externă observabilă), legi proprii, activități psihice și comportamentului și metode de cercetare.

Prin metoda științifică, cercetătorii încearcă să achiziționeze informații care depășesc credințele personale, erorile atitudinale și emoțiile, merocla având și capacitatea de autocorectare, aceasta fiind dimensiunea sa critică (Hăvârneanu, 2000).

Cercetarea științifică este o activitate desfășurată în domeniul unei discipline științifice sau în cel interdisciplinar și prezintă calități specifice științei, adică rigoare, exigență și obiectivitate. Scopul fundamental al unei cercetări științifice este de a aduce dovezi empirice (aducate proveniind din experiență, observații sau experimente), pentru a consolida sau a schimba o idee teoretică (o ipoteză, un model explicativ, o interpretare sau o lege). Cercetarea științifică pornește de la o idee teoretică pe

care, cu ajutorul datelor adunate din realitatea concretă, o verifică, urmând ca, în final, să o accepte sau să o reformuleze, îmbinând aspectele teoretice cu cele practice.

În continuare vă vom prezenta etapele pe care le implică o cercetare în domeniul psihologiei pentru a învăța să realizați un plan al cercetării, să derulați cercetarea propriu-zisă, să analizați și să interpretați ca ele cercetările.

11.2. Etapele cercetării științifice

Oncă cercetare științifică progresează într-o manieră iterativă, astfel, ea putându-se autocorecta prin aproximări succesive, parcurgând, mai multe etape (Christensen, 1997).

11.2.1. Identificarea problemei și formularea ipotezelor

Punctul de pornire în orice demers științific implică identificarea problemei. Putem să ne uităm în jur și să găsim o mulțime de probleme care au nevoie de soluții. Copilul abuzat, cancerul, alcoolismul sunt câteva din problemele existente. Dar nu este suficient să identificăm problema de cercetare. Înainte de a fi învestigată, problema trebuie să fie redefinită și transformată într-o temă de cercetare.

Odată ce problema este exprimată în termenii de cercetare (respectiv sunt operaționalizate conceptele teoretice în termeni observabili și măsurabili), ipotezele sunt formulate astfel încât să exprime relațiile anticipate dintre variabile. Ipotezele trebuie formulate în așa fel încât să fie testabile și demonstrabile.

11.2.2. Realizarea designului (planului) cercetării

Acest stadiu al designului cercetării este crucial și necesită competență din partea experimentatorului, pentru a se asigura că demersul cercetării este ales corect, astfel încât să poată testa ipotezele formulate. Designul cercetării este un plan care ne ajută să colectăm cele mai

adecvate și corecte date, care să susțină sau să argumenteze ipotezele ce urmează a fi testate. Tot în această etapă sunt stabilite modalitățile de control ale variabilelor străine și se verifică dacă variabilele experimentale, atât cele manipulate, cât și cele de tip răspuns, sunt corect specificate. Aceste proceduri sunt extrem de importante deoarece această etapă reprezintă firul (planul) director al întregii cercetări. Construirea designului cercetării ne ajută să depășim eventualele dificultăți care pot distorsiona rezultatele și să ne asigurăm că datele vor fi corect analizate și interpretate.

11.2.3. Desfășurarea cercetării

După ce a fost realizat designul, cercetătorii trebuie să ia o serie de decizii foarte importante în raport cu modul de desfășurare a cercetării propriu zise. Înainte de a fi colectate datele, ei trebuie să decidă ce tip de participanți sunt incluși în cercetare, ce instrucțiuni sunt necesare și de ce echipament și materiale este nevoie. Aceste decizii sunt luate pe baza experienței de cercetare și a obiectivelor cercetării. După ce aceste decizii au fost luate, cercetătorii sunt gata pentru a trece la colectarea datelor, după procedurile prestabilite și prin înregistrarea exactă a răspunsurilor participanților.

11.2.4. Testarea ipotezelor

După ce datele au fost colectate, cercetătorii trebuie să analizeze și să interpreteze datele pentru a determina validitatea ipotezelor. Cu ajutorul calculatorului și a programelor statistice se prelucrează colecția de date. Dar tot cercetătorul decide care este cea mai adecvată procedură statistică pentru testarea ipotezelor, în funcție de datele colectate. După prelucrarea datelor, se trece la interpretarea rezultatelor, precizând cu exactitate ceea ce semnifică acestea.

11.2.5. Comunicarea rezultatelor cercetării

După ce datele sunt analizate și interpretate, cercetătorii vor comunica rezultatele altora, cel mai frecvent sub

formă de articole în publicațiile de specialitate. De aceea ei vor trebui să redacteze un raport de cercetare în care să descrie problema cercetată și procedura de lucru.

Aceste etape reprezintă analiza logică a procesului de cercetare și implică ce are valoare didactică, dar nu reprezintă întotdeauna ceea ce se petrece în practică.

Selltiz, Jahoda, Deutsch și Cook (1959, citat în Christensen, 1997) identifică două căi prin care procesul de cercetare reală diferă de modelul prezentat.

succesiunea de activități prezentate nu este întotdeauna urmărită. Cercetătorii experimentați consideră toți acești pași ca fiind unul singur, un tot unitar. Definierea problemei și stabilirea ipotezei oră determină atât designul, cât și desfășurarea cercetării. O etapă nu poate fi desfășurată fără a afecta pe celelalte.

— procesul de cercetare implică și alte activități care nu sunt incluse în studiile publicate sau în modelele prezentate. Frecvența echipamentului se poate strica, participanții nu sunt prezenți la locul și momentul stabilit sau nu se obține colaborarea tuturor participanților. Cercetătorii experimentați, în astfel de situații, reiau și modifică etapele cercetării pentru a-și atinge scopurile de cunoaștere științifică. Studenții, care sunt novi în cercetare, sunt mai eficienți dacă urmăresc secvențele logice așa cum au fost prezentate mai sus.

Metoda științifică este cea mai performantă pentru că se bazează pe observații obiective, independente de opinii personale, eton și prejudecăți. Pentru a realiza cunoașterea obiectivă, procesul de cercetare trebuie să aibă anumite caracteristici pe care le vom detalia în subcapitolul următor.

11.3. Caracteristicile cercetării științifice

Caracteristicile cercetării științifice în psihologie sunt controlul definiției operaționale și replicarea (Christensen 1997).

Controlul se referă la eliminarea influenței variabilelor externe care pot afecta observarea. Este important, deoarece variabilele străine pot împiedica cercetătorul să identifice cauzele reale ale evenimentelor. De exemplu, experimentul este condus astfel, încât să răspundă la câteva întrebări: ce se întâmplă, ce cauze determină evenimentele în acele condiții se petrec acestea. Pentru a răspunde acestor întrebări în psihologie trebuie să eliminăm influența simultană a altor variabile pentru a izola cauza ce determină efectul. Controlul este un proces absolut necesar, pentru că altfel cauza ce determină efectul nu poate fi izolată corect. Efectul observat poate fi determinat de una din variabilele manipulate de cercetători dar și de combinarea unor variabile necontrolate.

Definirea operațională sau operaționalizarea unui construct teoretic este dificil de realizat pentru concepte ca memoria, gândirea sau depresia, care au mai multe definiții operaționale. Fiecare din definițiile operaționale date unui concept reprezintă un element al unei clase. Operaționalizarea implică definirea unor termeni în nivele de analiză (pași, operații) care sunt folosiți pentru măsurare (cuantificare). Aceste definiții sunt folosite pentru a elimina confuziile din comunicare. În contextul în care facem afirmația "Foamea determină selectivitatea în percepția mâncării" apare întrebarea: "Ce înțelegem prin foame?" În mod obișnuit, fiecare poate înțelege ce vrea. În contextul în care afirmația anterioară reprezintă ipoteza unei cercetări, dacă spunem că foamea este senzația care apare după opt ore de depravare de mâncare putem să stabilim condițiile experimentale, tipurile de subiecți necesari în experiment ș.a.

Dacă trebuie să selectăm un vânzător de mașini apare întrebarea "Cum definim un bun vânzător de mașini?" Pentru a putea răspunde, este necesar să culegem referințe practice. Un bun vânzător de mașini vinde multe mașini, ajută cumpărătorii în găsirea soluțiilor financiare este amabil cu clienții și mereu la dispoziția lor. Aceste informații ne ajută să identificăm nivelele pe care trebuie să le apreciem pentru a defini un bun profesionist în domeniul vânzărilor de mașini.

Replicarea implică posibilitatea de a reproduce rezultatele obținute în urma unui studiu. În alte cuvinte, dacă studiul este repetat, trebuie obținute aceleași rezultate. Dacă observațiile nu se pot repeta, descrierile și explicațiile noastre sunt nerelevante.

Replicabilitatea observațiilor se investighează prin cercetări intergrupale (repetarea pe un alt grup de subiecți) intersubiecți pe alți subiecți și intrasubiecți (același subiect, în diferite ipostaze experimentale). Este o metodă de validare a rezultatelor obținute.

Există posibilitatea ca fenomenele identificate să nu existe și a.easte să facă imposibilă replicarea studiului. De asemenea, la replicare s. pot afla unele elemente nesemnificative ale experimentului iar acestea pot determina denaturarea răspunsurilor subiecților.

O condiție a realizării unei replicări autentice este respectarea întocmai a manierei de realizare a experimentului, pentru că, de obicei, replicarea este condusă de un alt cercetător, în alt loc și cu alți participanți. Multe cercetări evită să facă replicări pentru că astfel de studii nu pot fi publicate iar replica nu este atât de importantă ca cercetarea originală.

În practică cercetările psihologice se pot realiza în mai multe maniere: de la cercetări fundamentale la cele aplicative, de la cele realizate prin metode logice calitative la cele realizate prin metode logice cantitative ș.a.m.d. Tocmai pentru a putea identifica tipul de cercetare în care se încadrează un studiu, este nevoie să cunoaștem caracteristicile fiecărui tip de cercetare pe care le vom prezenta în continuare.

11.4. Tipuri de cercetări

Cercetările se pot clasifica din cel puțin patru perspective (Kumar, 1994):

- după aplicabilitatea cercetării
 - cercetare fundamentală
 - cercetare aplicativă
- după obiectivele asumate de cercetare:
 - cercetare descriptivă

- cercetare corelațională
- cercetare explicativă
- cercetare exploratorie
- după tipul informației
 - cercetare calitativă
 - cercetare cantitativă
 - după natura investigației
 - cercetare experimentală
 - cercetare non-experimentală
 - cercetare cuasi-experimentală

Kumar (1999) a propus o clasificare a cercetărilor psihologice folosind trei criterii principale, cum se poate remarca în figura 1, respectiv după:

- 1 aplicabilitatea cercetării
- 2 obiectivele urmărite de cercetare
- 3 tipul informațiilor căutate

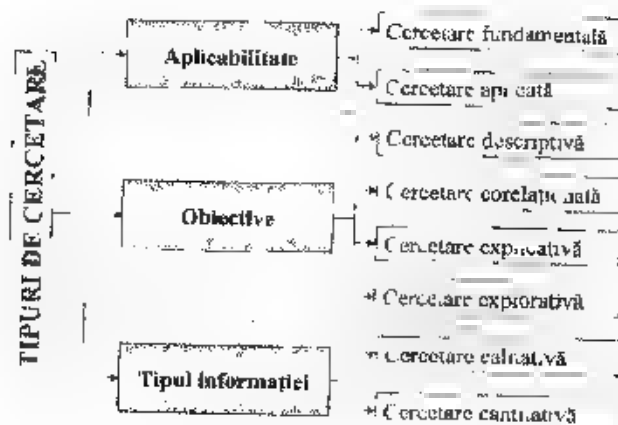


Figura 1. Tipuri de cercetări

11.4.1 Aplicabilitatea

Din punct de vedere al aplicabilității, avem două tipuri de cercetări: *cercetare fundamentală* și *cercetare aplicată*.

În științele sociale, *cercetarea fundamentală* presupune dezvoltarea și testarea teoriilor și a ipotezelor provocatoare din punct de vedere intelectual pentru cercetător, dar fără aplicabilitate practică imediată sau într-un moment viitor (Bailey 1978). Astfel de cercetări presupun testarea unor ipoteze care sunt exprimate în termeni abstracti sau în care se folosesc concepte specializate.

În plus, *cercetarea fundamentală* vizează dezvoltarea examinării, verificarea și rafinarea metodelor, a procedurilor, tehnicilor și instrumentelor care alcătuiesc metodologia de cercetare.

Exemple

- dezvoltarea tehnicilor de eșantionare
- dezvoltarea unei metode noi de evaluare a randamentului unei proceduri
- dezvoltarea unui instrument specific care să măsoare de exemplu nivelul stresului.
- găsirea celei mai bune posibilități de măsurare a atitudinilor

Majoritatea cercetărilor din științele sociale sunt *aplicate*. Altfel spus, metodele, procedurile și tehnicile de cercetare sunt aplicate unui set particular de informații despre diferite aspecte ale unor situații, probleme sau fenomene, astfel încât informațiile rezultate să poată fi folosite în alte moduri (elaborarea unei politici, îmbunătățirea înțelegerii fenomenului studiat etc.).

11.4.2. Obiectivele urmărite

Dacă privim cercetarea din perspectiva obiectivelor urmărite, o putem clasifica ca *descriptivă*, *corelațională*, *explicativă* și *explorativă*.

Un studiu clasificat drept *descriptiv* își propune fie să descrie sistematic o situație, o problemă, un fenomen sau un sistem, fie să ofere informații despre un anumit context, fie să descrie cât mai cuprinzător o altă idee. De exemplu, „Descrierea condițiilor de viață dintr-o anumită zonă”, sau „Caracteristicile unei campanii de promovare unui produs”.

În studiile *corelaționale* accentul cade pe descoperirea sau stabilirea unei relații asociative interdependente

între două sau mai multe aspecte ale unei situații. De exemplu, „Care este relația dintre viață stresantă și incidența atacurilor de cord?” sau „Care va fi impactul unei campanii de promovare asupra vânzărilor unui produs?”

Cercetarea *explicativă* își propune să clarifice de ce și cum se manifestă o relație între două aspecte ale unei situații sau ale unui fenomen. O astfel de cercetare va încerca să afle: „De ce condițiile de viață stresante generează o creștere a atacurilor de cord?”

Studiile *exploratorii* sunt realizate pentru a descoperi posibilitățile de acțiune de cercetare într-un domeniu în care cercetătorul are puține informații sau despre care nu știe prea multe. Astfel, de cercetător sau forma studiilor pilot în care cercetătorul realizează un studiu la scară mică și apoi decide cum anume va realiza investigația derulată.

Deși teoretic putem diferenția cele patru tipuri de cercetare, în practică cercetările sunt o combinație a primelor trei, adică conțin elemente specifice cercetărilor descriptive, corelaționale și explicative.

11.4.3. Informație căutată

Din punctul de vedere al informației căutate pe parcursul realizării cercetării, studiile pot fi *calitative* sau *cantitative*. Caracterul cantitativ sau calitativ al unui studiu depinde de trei elemente:

1. scopul cercetării;
2. felul în care sunt evaluate/măsurate variabilele;
3. modu de procesare a informațiilor.

Cercetarea este *calitativă* dacă scopul principal este descrierea unei situații, fenomen, probleme sau eveniment. Informația este obținută folosind variabile măsurate pe scale nominale sau ordinale (măsur calitative). Analiza este făcută pentru a stabili variații ale situației ale fenomenului sau problemei fără a le cuantifica. Descrierea unei situații observate, enumerarea istorică a unui eveniment, colectarea diferitelor opinii privind o problemă specifică într-un grup de oameni sunt exemple de cercetări calitative.

Pe de altă parte, dacă dorim să cuantificăm variațiile unui fenomen ale unei situații sau ale unei probleme și colectăm informații folosind predominant variabile cantitative, iar a realiza își propune să prezică magnitudinea acestor variații, putem spune că realizăm un studiu *cantitativ*. De exemplu, „Cât de mulți oameni exprimă o anumită atitudine?”

Folosirea statisticii nu este partea cea mai importantă a unui studiu cantitativ. Principiul motiv al folosirii statisticii, este de a confirma sau infirma concluziile extrase, pe baza unei anumite înțelegeri a datelor/informațiilor colectate. Statistica ne ajută să cuantificăm magnitudinea unei asocieri sau relații, ne oferă indicii privind măsura în care ne putem încrede în anumite concluzii și ne ajută să idențificăm și să izolăm efectele specifice ale diferitelor variabile urmărite.

Este recomandabil să nu ne blocăm într-o anumită perspectivă, adică să nu ne dorim să fim exclusiv „cantitativişti” sau exclusiv „calitativişti”. Ambele perspective au propriile lor avantaje și limitate și este important ca în cercetările concrete să căutăm să realizăm cea mai bună combinație de cantitativ-calitativ, astfel încât să reușim să realizăm obiectivele pe care ni le-am propus.

Pentru a întregi tabloul Kumar, 1999⁹ adăugă și un al patrulea criteriu de clasificare a cercetărilor și anume natura investigației sau tipul de design al cercetării.

11.4.4. Natura investigației (designul cercetării)

Din punctul de vedere al designului cercetării, avem:

- Studii experimentale
- Studii neexperimentale
- Studii cuasiexperimentale

Cel mai adesea, în cazul unei cercetări se presupune existența unei relații de tip *cauză-efect*. Putem studia această relație din două perspective. Pe de o parte, cercetătorul produce intervenția pe care o presupune ca fiind *cauză* și așteaptă până când se produce o schimbare *efect*. Pe de altă parte, cercetătorul poate investiga ceea ce anume a cauzat producerea unui eveniment unei situații *efect* încercând să descopere *cauzele* și să

demonstreze relația cauzală. Primul design este unul experimental, în timp ce cel de al doilea este unul non experimental (Kumar, 1999).

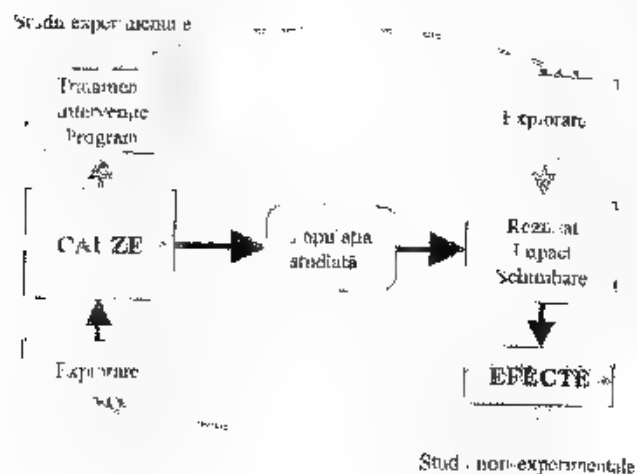


Figura 2. Studii experimentale și non-experimentale

În studiile experimentale variabila independentă poate fi observată, introdusă, controlată sau manipulată, în timp ce în studiile nonexperimentale acest lucru nu este posibil deoarece nu putem modifica o cauză a stării prezente dar cercetătorii știu unde și demonstrează legătura între cauze și rezultate. Studiile nonexperimentale pun în evidență legătura de covariație dintre două sau mai multe variabile.

Studiile cuasiexperimentale prezintă atât caracteristici ale studiilor experimentale, cât și ale celor non-experimentale. Selecția subiecților în studiile experimentale este aleatoare, iar în studiile cuasi-experimentale selecția subiecților se face după anumite criterii de obicei după variabile de tip etichetă: sex, vârstă, nivel de pregătire, nivel de anxietate ș.a.

Studiile experimentale pot fi realizate în condiții de mediu natural sau în condiții de laborator de mediu controlat. Pentru un experiment într-un mediu controlat, populația studiată trebuie să se afle în condiții controlate

în timp ce în experimentele derulate într-un mediu natural populația studiată se află în mediu propriu.

În practică, aceste tipuri de cercetare se găsesc adeseori în formele combinate, o cercetare poate fi caracterizată după mai multe criterii. De exemplu, o cercetare poate fi fie nonexperimentală cantitativă, correlațională și aplicată, fie nonexperimentală calitativă, descriptivă, aplicată ș.a.

După proiectarea și realizarea unei cercetări în domeniul psihologiei demersul științific și aplicativ realizat trebuie transpus într-un raport de cercetare. Acesta are rolul de a structura și sintetiza materialul informat utilizat de a releva rezultatele obținute, precum și în registratorul de realizare al cercetării. Vă vom prezenta în continuare cum se structurează și se redactează un raport de cercetare.

11.5. Raportul de cercetare

Elaborarea raportului de cercetare face parte din etapa de comunicare a rezultatelor cercetării. Astfel cercetătorul nu are doar responsabilitatea realizării și condusului, ci și pe aceea de a comunica rezultatele obținute celorlalți membri ai comunității științifice.

În context universitar, raportul de cercetare se poate concretiza sub forma lucrării de licență sau de disertație sau unei lucrări de semestru etc.

Raportul de cercetare trebuie să iustifice atât procesul de ați realizat, de ce ați procedat așa și să arate clar, voi că este contribuția acelei cercetări la dezvoltarea cunoașterii științifice. De asemenea, în raportul de cercetare trebuie să prezentați suficiente detalii despre procedura folosită pentru ca cititorul să poată realiza dacă dorește o replicare a studiului vostru.

Cercetările cantitative și, în special, cele experimentale pot fi transcrise în rapoarte de cercetare urmând regulile de mai jos. Cercetările calitative ce presupun un demers inductiv urmează un format asemănător dar, uneori, nu au ipoteze specifice de cercetare. Oricum, și în

aceste cercetări se formulează obiective clare. O altă diferență importantă este că secțiunea de „rezultate” unde să fie transformată în discuție. În ambele tipuri de cercetări trebuie prezentată însă cât mai precis procedura de lucru și trebuie evaluate rezultatele, chiar dacă designul și metodele sunt diferite. După prezentarea rapoartelor de cercetare de tip cantitativ, vă vom prezenta câteva repere în redactarea rapoartelor pentru cercetările calitative.

Un al treilea reper general în realizarea unui raport de cercetare este *evitarea plagiatului*. A plagia reprezintă acțiunea de a copia direct după un autor sau a parafraza într-un mod foarte asemănător, astfel încât textul să fie recunoscut ca fiind similar. Din punct de vedere etic, plagiatul este considerat furt! Cea mai bună modalitate de a evita plagiatul este să citiți sursele bibliografice, să luați notițe, iar apoi să includeți toate citările și să vă puneți singuri întrebări pentru a vedea ce ați înțeles. Abia apoi vă apucați să scrieți ideile despre problema cercetată. Această practică este utilă în special pentru partea de introducere și cea de discuție din raportul de cercetare.

11.5.1. Conținutul unui raport de cercetare (Exemplu: lucrarea de licență)

Raportul de cercetare trebuie structurat după normele de elaborare ale comunității științifice și într-o formă inteligibilă, ușor de parcurs având niște secțiuni standard. De ex:

- titlul lucrării, autorul, autorii și instituția de proveniență
- rezumatul
- introducere (cadru teoretic), obiective și ipoteze
- metodele (design subiect, materiale / aparate, procedură)
- rezultate (interpretare cantitativă)
- discuție (interpretare calitativă)
- concluzii
- referințe (bibliografie)
- note
- anexe

Observație: Prezentarea și discutarea rezultatelor poate fi considerată o secțiune comună în cazul în care acest capitol se structurează pe baza ipotezelor enunțate. Astfel, în cadrul fiecărei ipoteze se prezintă datele cantitative și, apoi, acestea se interpretează calitativ. La final, se justifică confirmarea sau infirmarea ipotezei pe baza datelor statistice și a interpretării acestora.

Vom analiza pe rând fiecare secțiune a raportului de cercetare.

Notă: Câteva dintre funcțiile acestor tipuri de raport nu se aplică cercetărilor nonexperimentale sau calitative.

11.5.1.1. Titlul autorului(ili), afilierea / instituția de proveniență (prima pagină)

Titlul trebuie să fie cât mai concis cu putință, respectiv să conțină maximum 15 cuvinte și să fie centrat în mijlocul primei pagini, fiind redactat cu majuscule. În cazul unei cercetări experimentale se poate enunța ca influența variabilei independente asupra variabilei dependente, punând în evidență o relație de tip cauză-efect. (X influențează pe Y). În cazul unui studiu correlațional, titlul poate fi formulat ca relație între două sau mai multe variabile.

Numele tuturor autorilor care au avut o contribuție substanțială la realizarea cercetării trebuie să apară imediat după titlu, sau numele studentului și al coordonatorului lucrării, pentru lucrările de semestru). De asemenea, se precizează instituția de proveniență pentru fiecare autor.

În cazul lucrării de licență sau de disertație, prima pagină are un format specific, respectiv se is pe fiecare pagină se precizează instituția de proveniență, universitatea, facultatea, secția, apoi la mijlocul paginii se trece titlul lucrării, cu majuscule. Sub titlu în stânga se trece numele autorului iar în dreapta se trece numele coordonatorului. La jos pe pagină se trece anul în care este realizată lucrarea.

Întrebări de verificare:

Titlul lucrării noastre dă o indicație scurtă dar clară asupra conținutului?

Au fost menționați toți autorii studiului și instituțiile de proveniență, în ordinea implicanței contribuției lor la realizarea cercetării?

11.5.1.2. Cuprins (a doua pagină a lucrării / raportului)

Numerotarea paginilor raportului de cercetare se face pentru fiecare pagină, începând cu pagina de titlu. În partea dreaptă sus a fiecărei pagini se poate pune o variantă prescurtată a titlului (se poate fi format de la un cuvânt până la trei cuvinte (heading). Această scurtă specificație a temei, alături de numărul paginii, ne ajută să identificăm paginile raportului pe parcursul procesului de evaluare.

La cuprins sunt menționate toate secțiunile și subsecțiunile raportului cu paginile corespunzătoare.

Întrebări de verificare:

- Ați numerotat fiecare pagină?
- Ați inclus în cuprins fiecare secțiune a raportului cu pagina corespunzătoare?

11.5.1.3. Rezumat

În această secțiune cercetătorul realizează o sinteză a raportului / lucrării. Rezumatul este astfel construit, încât să stărnească interesul cititorului și să-l informeze pe acesta despre structura studiului, contribuind la o înțelegere mai bună a raportului (Tilley, 1999).

De obicei, rezumatul se detașează de restul raportului fiind scris cu alt tip de caracter, eventual într-un cadran și colorat diferit. Multe din revistele apărute în România publică rezumatele articolelor într-o limbă de circulație internațională (Albu, 1999). În cazul unui articol științific, după rezumat sunt trecute câteva cuvinte cheie pentru a permite cititorului o identificare mai rapidă a temei prezentate.

La lucrarea de licență și de disertație în loc de un rezumat standard se va elabora un **argument** care să prezinte sintetic domeniul lucrării, dar care să conțină și o pledoarie pentru relevanța temei cercetate în contextul științific actual, precum și concluziile generale ale cercetării.

Întrebări de verificare:

- Rezumatul vostru cuprinde obiectivele, variabilele, participanții, designul, instrumentele, câteva rezu-

tate statistice (inclusiv nivelele de semnificație, și câteva concluzii și implicații ale primei etape de cercetare?

- Când cele 150-200 de cuvinte ne putem da seama despre esența cercetării?

11.5.1.4. Introducere

Se începe cu o incursiune în domeniul psihologic de referință pentru subiectul cercetării (conceptul cu sfera cea mai largă legată de temă).

Introducerea trebuie să cu prindă o prezentare generală a subiectului cercetării și să se parturizeze o referință la rezultatele

DOMENIU GENERAL	
te ale altor proiecte de cercetare care au fost realizate în domeniu. Referința la cercetări anterioare presupune o trecere în revistă exhaustivă a literaturii din domeniul (Tilley, 1999, Citat doar	De la domeniul general până la afirmarea unei ipoteze particulare este un drum care trebuie urmat cu grijă, care presupune coerență și logică internă. În acestă etapă trebuie formulate
IPOTEZE SPECIFICE	

având studii care au legătură directă cu cercetarea voastră, evitând referințe tangențiale. Referința la studii anterioare trebuie să arate continuitatea dintre ceea ce cercetăm și ceea ce s-a cercetat deja (Lewis-Beck, 1993). În introducere se definesc conceptele utilizate în cercetare care sunt mai puțin cunoscute sau au mai multe accepțiuni (Albu, 1999).

După aceasta precizăm scopul cercetării și propunem ipoteze în termeni cât mai precizi cu putință, astfel încât să fie clar ce rezultate se așteaptă. Introducerea este, bine scrisă dacă ipotezele decurg logic din ceea ce s-a prezentat mai înainte în introducere (Albu, 1999). Ipotezele unei cercetări experimentale trebuie formulate astfel încât să evidențieze o relație de tip causal între V_1 și V_2 . În cercetările non-experimentale ipotezele pot evidenția o relație de covariație între două sau mai multe variabile (studii corelaționale) pot avea un caracter exploratoriu și a se

Unul dintre scopurile cercetării este acela de validare a ipotezelor cercetării. În cazul studiilor calitative și c

put cercetării poate fi mai generală și mai puțin specifică decât într-o cercetare de tip experimental)

Exemplu

<i>Ipoteză formulată vag / imprecis</i>	<i>Ipoteză formulată corect</i>
Ma mulți oameni de un anumit sex vor ezita să scara pe sub scară de parcă sunt superstițioși.	Diferența dintre numărul de bărbați și numărul de femei care nu trec pe sub scară va fi semnificativă
Oamenii vor avea performanțe senzoriale și o simțare scăzută în fața puberității.	Participanții vor produce semnificații mai multe erori în sarcinile senzoriale motorii în fața pubertății decât în condițiile în care sunt singuri

Întrebări de verificare

- Ați trecut în revistă problemele și conceptele care sunt relevante pentru subiectul cercetării?
- Există studii similare sau asemănătoare?
- Ați explicat motivul pentru care v-ați hotărât să realizați acest studiu?
- Ați explicat principalele obiective ale cercetării?
- Ați precizat ipotezele specifice clar și într-o formă reducivă?

11.5.1.5. Metode

În această secțiune sunt cuprinse următoarele aspecte: designul cercetării, participanții, materialele și aparatele și procedura de lucru.

După ce veți completa această secțiune în raportul de cercetare trebuie să răspundeți afirmativ la următoarele întrebări:

- Cine va citi acest raport va avea suficiente informații pentru a repeta studiul în același fel ca voi?
- Ați organizat informația suficient de clar în ceea ce privește subsecțiunile: design, participanți, materiale și procedură?

a) Designul cercetării

În această sub-secțiune se oferă o imagine schematică, dar clară asupra cercetării. Practic, se stabilește dacă este vorba despre o cercetare experimentală sau nu. Dacă

cercetarea este de tip experimental se precizează ce tip de design s-a folosit (cu măsurări repetate, cu grupuri independente etc.). Se precizează care sunt condițiile de desfășurare și numărul de grupuri folosite. De asemenea se stabilește totul pentru fiecare grup (control, placebo și a.), precum și numărul de participanți din fiecare grup. În multe cazuri, descrierea grupurilor este o cale de a descrie variabila independentă. În alte cazuri, ambele variabile, independentă și dependentă, trebuie precizate, cum a fost operaționalizate, nivelurile VI și a.)

Se stabilește ce tip de control al variabilelor străine a fost utilizat în studiu. Dacă a fost folosită contrabalansarea, ce formă a ei a fost aleasă. A.C. nu se dau detalii precise despre procedură sau materialele folosite pentru că există o secțiune separată în raport.

Dacă studiul este nonexperimental (de exemplu, studiu observational), ca abordare generală, trebuie să prezentați structura designului ce tip este: longitudinal, transversal, etc. Apoi puteți preciza variabilele necontrolate și modalitățile de control de exemplu măsurările controlanței, interobservatori.

Întrebări de verificare

- Ați descris tipul de design folosit: observare naturală, experiment cu măsurări repetate etc.?
- Ați explicat, pe scurt, de ce a fost ales acest tip de design?
- Ați explicat cum ați construit grupurile și câți participanți sunt în fiecare dintre ele?
- Ați specificat variabilele independente și dependente și ați descris condițiile?
- Ați precizat modalitățile de control al variabilelor străine (metoda dublu-orb, contrabalansarea)?

b, Participanți

Precizați numărul total program și repartizarea pe grupuri și orice alt detaliu relevant pentru studiu: media de vârstă, repartizarea pe sexe și a. Dacă cineva dorește să realizeze o replica la studiul vostru este important să cunoască exact vârsta și sexul participanților. Aceste variabile

sunt mai puțin importante în sarcina de la vorator de natură tehnică.

Alte variabile cum ar fi clasa socială sau ocupația pot fi foarte relevante pentru o serie de cercetări. Cu certitudine este important să precizăm cât de mari sunt participanții în raport cu psihologia. De asemenea, detalii nonrelevante trebuie reținute la minimum.

Pentru a fi riguroși în realizarea acestei secțiuni trebuie să răspundem cât mai precis la următoarele întrebări: Cum au fost selectați participanții și de unde provin ei? Cum au fost ei repartizați pe grupuri experimentale?

Întrebări de verificare

- Este clar precizat cum și de unde au fost selectați participanții?
- Ați furnizat alte informații adiționale care pot fi relevante pentru cercetare (vârstă, sex, umbra mamei sau naștărităea)?

c) Materiale / aparate

În această subsecțiune cititorul află ce aparate sau materiale au fost utilizate de cercetător.

Și aici se aplică regula de aur: *oferiți suficiente detalii pentru o bună replică a cercetării*. Aceasta înseamnă oferirea specificațiilor de construcție ale echipamentului, dispozitivul de evidențiere a rezultatelor, sursa de proveniență a materialului produs model, precum și modul de administrare a itemilor (tahstoscap computer). Aceste detalii pot fi folosite de cititor pentru a obține un echipament compatibil. Este necesar să fie oferite toate detaliile despre materialele scrise utilizate incluzând liste de cuvinte, teste, chestionare, desene ș.a. Unele materiale se pot detalia în anexe. Atunci când un test sau chestionar a fost construit special pentru cercetare el trebuie inclus în anexă (Albu, 1999). De asemenea se prezintă și argumentele ce stau la baza alegerii acestor materiale / aparate, criteriile de selecție. Oricum informațiile despre un echipament comercializat trebuie însoțite de numele firmei și numărul modelului. Iar în cazul instrumentelor de măsură, cum ar fi o scală de anxietate, este necesar să oferim referințe astfel încât cititorul să poată obține aceeași scală,

dacă dorește. În cazul folosirii unor aparate sau dispozitive mai puțin uzuale sau mai complexe este bine să prezentați o diagramă sau o fotografie a dispozitivului experimental.

Întrebări de verificare

- Ați realizat o descriere suficient de detaliată a procedurii necesară realizării unei eventuale replici?
- Ați considerat necesar să utilizați desene sau diagrame?
- Ați descris aparatele?
- Ați anexat listele de cuvinte, chestionarele ș.a.?

d) Procedura

În această subsecțiune cercetătorul descrie exact cum a fost executat studiul din momentul în care participanții și experimentatorul au intrat în contact și până când acesta a luat sfârșit. De asemenea, în această secțiune și a raportului sunt incluse detalii despre instruirea realizată participanților și despre concepțiile experimentale la care au fost supuși participanții, maniera de înregistrare a răspunsurilor acestora, precum și orice tehnică de control a variabilelor străine utilizată, de exemplu, selecția a cecitoare sau contrabalansarea. Ca alte cuvinte reînsoțiți cititorul exact ce au făcut participanții, ce ați făcut voi și de ce ați procedat așa. Pentru a vă asigura că ați oferit suficiente detalii despre procedură, este bine să oferim spre lectură această subsecțiune (și numai pe aceasta!) unui prieten sau unui dintre părinți. Dacă mama sau prietenul vostru poate să înțeleagă exact ce s-a întâmplat în timpul experimentului puteți să treceți mai departe la redactarea raportului căci procedura este clară.

Întrebări de verificare:

- Ați explicat, pe etape, ce face experimentatorul și cititorul și ce experiențe au participanții?
- Ați redat complet instrucțiunile oferite? (reproduse în anexe)
- Ați oferit o imagine generală despre planul de lucru și ordinea de desfășurare a evenimentelor?

11.5.1.6. Rezultate (interpretare cantitativă)

a) Descrierea

Scopul acestei secțiuni este de a informa cum ori ce date au fost colectate, cum au fost analizate și ce a rezultat în urma analizei acestor date. Cea mai mare parte a datelor sunt însă prezentate sub formă de tabele și grafice, și anexe. Un tabel, sumar cu date este prezentat și în secțiunea destinată rezultatelor, folosind frecvențe, medii, abaterea standard sau echivalentele acestora. Orice tabel și grafic care apare în raport (în această secțiune sau în anexe) trebuie numerotat și denumit. Dacă doriți, puteți să prezentați datele sub formă de reprezentări grafice. Asigurați-vă însă că acestea sunt corect denumite, iar axele verticală și orizontală au precizate unitățile de măsură (legenda). Tabelele și figurile trebuie numerotate pentru a putea face referință la ele în text.

Întrebări de verificare:

- Ați realizat un tabel de sinteză cu rezultatele subiecților, în care să precizați media, abaterea standard sau echivalentele lor pentru fiecare variabilă?
- Ați anexat baza de date? (opțional)
- Ați justificat oportunitățile oferite de prezentarea datelor sub formă de grafice?
- Toate tabelele, graficele și diagramele sunt complete și clar numerotate și denumite?
- Ați explicat, clar, orice codare sau sistem de evaluare, acordarea de scoruri la chestionare sau alte cazuri prin care datele au fost manipulate înaintea analizei finale?

b) Analiza

Dacă sunt mai multe ipoteze testate sau diferite tratamente tratați-le pe rând și împărțiți această secțiune în mai multe subsecțiuni (a, b, ș.a.), fiecare ipoteză fiind enunțată la începutul subsecțiunii. Aici sunt precizate și ce teste statistice au fost utilizate și se justifică alegerea lor. Prezentați clar rezultatele și comparați-le cu cea mai apropiată valoare critică. Justificați alegerea valorii critice prin numărul de subiecți, grade de libertate sau pragul de probabilitate corespunzător. Astfel, valorile semnificative

ale oricăruia dintre testele inferențiale (testul t , testul F , χ^2) trebuie însoțite de mărimea acelei măsuri precum și de gradele de libertate, nivelul de probabilitate și direcția efectului.

„Testul t arată că această diferență este semnificativă”

La ce nivel? Câte grade de libertate?

„Există o corelație puternică între cele două variabile”

Dar este această semnificativă și la ce nivel?

Corelația este pozitivă sau negativă?

„Este o diferență semnificativă între cele două condiții la un nivel de 1%”

La câte grade de libertate?

Dacă rezultatele la teste sunt numeroase, ele pot fi prezentate într-un tabel sintetizator.

Precizați dacă ipoteza nulă este respinsă sau acceptată.

Calcululele testelor, dacă doriți să fie incluse în raport, vor apărea doar în anexe. Astăzi există multe programe de calculator specializate în prelucrarea statistică a datelor din științele socio-umane. De aceea, softul utilizat trebuie specificat. Nu trebuie incluse paginile cu rezultate listate așa cum apar în output-urile programelor de calculator.

Întrebări de verificare:

- Ați explicat și argumentat alegerea testului statistic pentru fiecare analiză?
- Ați precizat rezultatele la teste, semnificația lor, gradele de libertate?
- Apar calculele în anexe sau ați explicat, clar, și ajuns la acele rezultate (ca exemplu, folosind calculatorul, soft specializat, ș.a.)?
- Ați precizat, pentru fiecare ipoteză nulă, dacă ați respins-o sau ați acceptat-o?

11.5.1.7. Discuții (interpretarea calitativă)

Primul pas necesar în această secțiune este să explicați într-un limbaj constatatistic doar ce s-a întâmplat, în

secțiunea „Rezultate”. Aceste rezultate trebuie discutate în raport cu ipotezele testate și cu obiectivele cercetării. (Lunbach, 1982) Practic, în această secțiune a raportului, de cercetare se face interpretarea și evaluarea rezultatelor obținute, acționând o mare atenție relației dintre rezultate și ipotezele studiului. Se începe discuția precizând măsura în care ipotezele studiului sunt sau nu sunt confirmate. După această expunere, veți interpreta rezultatele, spunând cu cititorului ceea ce credeți voi că semnifică ele. În acest demers, veți încerca să integrați rezultatele identificate prin cercetarea voastră în contextul rezultatelor cercetărilor anterioare. Atenție! Aici este singurul loc din raportul de cercetare unde voi aveți posibilitatea să vă expuneți propriile opinii și, de asemenea, aici sunteți limitat să vă formulați interpretarea rezultatelor. Acum este momentul să vă gândiți și să exprimați limitele studiului realizat de voi.

În general, secțiunea discuții trebuie să fie redactată astfel încât să răspundă la următoarele întrebări (Christensen, 1997):

- a. Care este contribuția studiului la dezvoltarea cunoașterii?
- b. Cum ați rezolvat problemele apărute pe parcursul cercetării?
- c. Ce concluzii și implicații teoretice derivă din studiu?

Discutarea rezultatelor în raport cu ipotezele testate ținând cont de obiectivele urmărite de cercetare, ne determină să ne înținem privirea și asupra suportului teoretic al cercetării. De asemenea, trebuie discutate și rezultatele neașteptate (Christensen, 1997). Din când în când aceste „bizareni” ne conduc spre noi direcții de cercetare. Puteți să încercați să oferiți câteva explicații ale acestora dacă aveți motive întemeiate științifice.

Rezultatele pot să indice o confirmare a teoriei și a cercetărilor anterioare o completare sau o aprofundare a acestora, dar pot să determine chiar modificarea teoriei de la care s-a pornit în lumina contradicțiilor sau ambiguităților descoperite.

Un cercetător conștient, întotdeauna își evaluează designul și metoda, relevând punctele slabe sau pe cele discutabile (Ader, 1999). Oricum cititorul, parcurgând raportul de cercetare va sesiza eventualele puncte slabe și îl poate acuza pe cercetător că nu a luat în considerare și aceste elemente. Cercetătorul poate anticipa acest tribuism prin prezentarea unor argumente serioase prin care să releve de ce aceste puncte slabe nu au influențat în mod serios rezultatele cercetării.

Importanța acordată evaluării depinde parțial de rezultate (Kane și De Bruin, 2001).

1. Dacă rezultatele obținute sunt cele așteptate. Lebuie să ne uităm cu atenție la design pentru a ca posibilele variabile străine să nu producă eroarea de tip I.
2. Dacă nu ați obținut rezultatele așteptate, trebuie să vă uitați la sursele de eroare determinate de influența variabilelor străine. Ce aspecte ale designului, procedurii și materialelor folosite le găsiți ca fiind necorespunzătoare?
3. Ni nimic din experiment sau investigație nu este perfect. Uneori nu trebuie să discutăm despre zgometul de fond sau despre controlul temperaturii, deoarece avem motive întemeiate să considerăm că variația acestor factori nu afectează în mod serios rezultatele. Practic discutăm doar acei factori care ar fi putut avea o influență semnificativă asupra rezultatelor obținute.

Având în vedere aceste considerații în momele în care sesizați probleme în cercetarea voastră să le precizați și să sugerați modificarea designului pentru cercetările viitoare sau să precizați noi direcții de cercetare.

În final se precizează implicațiile rezultatelor cercetării asupra teoriei și / sau practicii din aria de cercetare.

Întrebări de verificare:

- Ați realizat o descriere verbală (nonstatistică) a rezultatelor?
- Ați relatat legătura dintre rezultatele și ipotezele cercetării, precum și raportarea la cadrul teoretic?
- Ați explicat rezultatele neașteptate?

- Ați realizat o evaluare a designului cercetării și al procedurii?
- Ați luat în considerare explicațiile alternative ale rezultatelor?
- Ați sugerat modificări, extensii sau noi cercetări pe baza rezultatelor cercetării dvs.?

11.5.1.8. Concluzii

Realizați o prezență sintetică a demersului realizat, expuneți rezultatele, relația acestora cu modelul sau teoria și implicațiile pentru cercetările viitoare.

11.5.1.9. Referințe (Bibliografie)

Acesta este un aspect extrem de sensibil al activității de redactare a unui raport de cercetare, în special dacă ați făcut referințe la multe cercetări pe parcursul raportului. Pentru a vă ușura munca, țineți cont de următoarea regulă: „Dacă ați făcut o referință directă în text, menționați-o! Dacă nu ați făcut-o, nu o includeți!”

Dacă ați citit Gross (1992) argumentează astfel: „aceasta este o referință. De aceea, trebuie să îndrumați cititorul să găsească informația indicându-i sursa bibliografică corespunzătoare. Referințele se scriu la sfârșitul raportului, prezentându-se autorii în ordine alfabetică după nume de familie urmată de inițiala prenumelui. Apoi se specifică anul apariției publicației (între paranteze), titlul cărții sau al articolului (cu caractere italice) volumul, numărul, editura, locul apariției și, eventual, pagina.

Practic se aplică standardele APA de redactare a unei lucrări, pe care le veți găsi în anexa acestei cărți.

Întrebări de verificare:

- Ați prezentat lista completă cu toate studiile la care ați făcut referință în text?
- Ați folosit formatul standard de scriere a referințelor de ex. nume de familie, inițială, (data apariției, titlul cărții, locul publicării și editorul sau nume inițiale (data apariției), titlul articolului, titlul jurnalului, vol., numărul paginii.

Note

Se menționează finanțatorul cercetării dacă este cazul, adresa de contact a autorului și, eventual, mulțumiri

pentru cei care l-au sprijinit pe autor în derularea cercetării.

11.5.1.10. Anexe

Această secțiune cuprinde calcule, instructa e date participanților, liste de cuvinte date spre memorare, chestionare ș.a. Se continuă numerotarea paginilor în mod firesc, pentru că se regăsesc și la cuprins, dar fiecare anexă va avea un număr și un număr distinct. Anexa 1, Anexa 2 etc.

Întrebări de verificare:

- Ați denumit fiecare anexă în mod clar?
- Este continuată numerotarea paginilor?
- Sunt anexele incluse în cuprins și se găsesc în textul raportului referințe concrete la ele?

Listă de verificare finală

- Raportul este bine scris (exprimarea este clară, este scris corect gramatical, sunt folosite corect semnele de punctuație nu lipsesc titluri, cuvinte)?
- A fost realizată corect legătura dintre obiectivele studiului și implicațiile respectivelor semnificații rezultate?
- Secțiunile sunt redactate într-o ordine corectă?
- Conținutul secțiunilor raportului este coerent?
- Secțiunile și subsecțiunile raportului sunt denumite și înscrise în cuprins?
- S-a ținut cont de reguli și convenții consacrate în redactarea raportului (citări, numerotări și definiții la tabele și figuri ș.a.?)
- A fost respectat formatul de pagină, tipul de caractere ș.a.?

Capitolul 12

CUM SE CONSTRUIEȘTE UN PROIECT DE CERCETARE

De la Vi gă

Cuprins:

- 12.1 Cadru general
- 12.2 Structura proiectului de cercetare
 - 12.2.1 Introducerea
 - 12.2.2 Tema de cercetare
 - 12.2.3 Obiectivele studiului
 - 12.2.4 ipotezele care urmează a fi testate
 - 12.2.5 Designul cercetării
 - 12.2.6 Contextul cercetării
 - 12.2.7 Instrumente și procedee de irăstă ră
 - 12.2.8 Eșantionul
 - 12.2.9 Analiza datelor
 - 12.2.10 Structura raportului de cercetare
 - 12.2.11 Probleme și limitări
 - 12.2.12 Programarea activităților
 - 12.2.13 Anexe
- 12.3 Recomandări generale

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să
- Analizeze conținutul general al proiectului de cercetare
 - Explice etapele procesului de elaborare al unui proiect de cercetare
 - Recunoască potențialul și problemele ce apar pe parcursul construirii proiectului

12.1. Cadru general

Acest capitol are drept scop prezentarea unui model de construire a unui proiect de cercetare, la nivel academic, precum și a părților componente ale acestuia, însoțite și de exemple concrete în vederea familiarizării studenților cu aceste aspecte importante ale activității lor de cercetare.

Proiectul unei cercetări se referă la un plan general la structura și strategia propusă pentru a răspunde la întrebările puse de cercetare. Proiectul unei cercetări trebuie să descrie pe scurt datele activității necesare și în general, obiectivele cercetării, testarea ipotezelor și obținerea răspunsului la întrebările pe care și le pune cercetarea.

Funcția principală a proiectului unei cercetări este de a detalia planul operațional, construit pentru a obține răspunsuri la întrebările specifice ale cercetării. De asemenea, are rolul de a asigura și reasigura cititorul (finanțatorul, profesorul publicului de specialitate etc.) de validitatea metodologiei utilizate și acuratețea și corectitudinea rezultatelor.

Pentru a avea aceste funcții proiectul de cercetare trebuie să prezinte următoarele:

- Ce își propune să obțină?
- Cum își planifică acțiunile?
- De ce s-a ales o anumită strategie?

După aceste informații proiectul trebuie să mai conțină următoarele informații referitoare la cercetare:

- Precizarea obiectivelor cercetării
- Lista ipotezelor (dacă există) ipoteze ce urmează a fi testate
- Descrierea cercetării
- Condițiile de desfășurare a cercetării
- Instrumentele ce urmează a fi folosite în cercetare
- Informații privitoare la subiecți și la maniera de selecție a acestora
- Informații vizând procedurile de analiză a datelor
- O schiță a capitolelor aportului de cercetare
- O discuție a problematicii și limitelor impuse cercetării
- O planificare temporală a muncii și activității

Proiectul de cercetare trebuie să conțină secțiunile și părțile cercetării astfel încât să i permită cercetătorului să se ghideze și să se verifice în anumite momente ale cercetării, precum și să îl convingă pe coordonatorul cercetării sau pe evaluatori că metodologia propusă este adecvată, validă și utilizabilă pentru a obține răspunsul la întrebările cercetării.

Proiectul unei cercetări trebuie să respecte structura detaliată specifică însuși tipului și să fie scris într-un stil academic, clar, concis și bibliografic. Parcurgerea literaturii specifice trebuie să azeze cele mai importante publicații de specialitate sau studii în domeniul temei cercetate pentru a permite construirea unei baze teoretice solide. Evaluarea literaturii presupune:

- Construirea unui nou conceptual care să includă informații teoretice și empirice despre principialemate ale cercetării
- Precizarea câtorva rezultate ale a tot cercetării anterioare, în domeniul temei alese, a problemelor care există în domeniul precum și limitelor identificate de către alți cercetători

În consultarea literaturii vizează și chestiuni legate de metodologie, metode și tehnici. Parcurgerea literaturii specifice nu apare sub un singur titlu în conținutul proiectului (cum ar fi „Premise teoretice”), ci se regăsește în diferitele capitole, de exemplu, la capitolele metodologiei cercetării se poate discuta felul în care alte cercetări au operționalizat variabilele cercetării, la capitolele subiectișanșioane se poate eticheta măsură în care a fost studiat asemănătoare au folosit șanșioane adecvate ș.a.m.d.

Următoarele secțiuni sunt caracteristice și necesare etapelor de cercetare. Acestea variază din funcție în nivelul academic la care sunt concepute. De exemplu, în proiect de cercetare al unui student în anul II va fi diferit de cel al unui masterand sau doctorand.

Importanță: De obicei, informațiile financiare proprii unui formular standardizat care se completează pentru o propunere de cercetare, în vederea obținerii unei finanțări. Aceste formulare diferă la o instituție la alta cu structură dar ca și conținut se regăsește în forma prezentată de noi.

mai jos. Practic, ceea ce vă propunem este un algoritm de construire a unui proiect de cercetare la nivel academic.

12.2. Structura proiectului de cercetare

12.2.1. Introducerea

Proiectul trebuie să înceapă cu o introducere care să includă informațiile prezentate anterior. Introducerea poate fi mai mult sau mai puțin extinsă în funcție de particularitățile studiului. De obicei, în aceluși secțiune trebuie cercetarea în revista de literatură de specialitate are un rol deosebit de important, deoarece lărgeste baza de cunoștințe în domeniu și oferă informații cu privire la metodele și procedurile folosite de alții în studiul asemănător, formând o imagine a utilității acestora.

Trasa dimensiunea conținutului și calitatea acestei secțiuni depind atât de nivelul academic în care este scrisă propunerea de cercetare, cât și de specificul cercetării.

Se poate începe cu o perspectivă generală asupra domeniului, restrângând pe parcurs discuția până la problema specifică a cercetării. În acest demers trebuie ținute seama următoarele principii:

- Că scurta descriere a domeniului în care se înscrie cercetarea
- Argumentul pentru cercetare
- Prezentarea stării problemelor cercetate
- Prezentarea problemelor filosofice sau metodologice legate de subiectul cercetării
- Precizarea tendințelor în care acestea există
- Prezentarea teoriilor majore (dacă acestea există)
- Principalele probleme și evoluții în tema cercetării
- Probleme teoretice și practice legate de tema studiului
- Principalele rezultate anterioare în legătură cu tema cercetării
- Aplicabilitatea cercetării în domeniul practic (dacă este cazul)
- Caracterul inovativ al cercetării

Exemplu

Să presupunem că dorim să studiem relația dintre rezultatele școlare și mediul social. Introducerea ar trebui să conțină:

- Rolul educației în societate
- Factorii care influențează atitudinea față de educație
- Apariția sistemului educațional în țară
- Schimbările majore recente ale sistemului educațional
- Tendințele existente în cadrul sistemului de educație
- Schimbarea valorilor educaționale
- Rezultatele cercetărilor anterioare în domeniul educațional
- etc.

12.2.2. Tema de cercetare

După realizarea unei introduceri generale, trebuie să ne concentrăm pe problematica cercetării, identificând potențialele direcții de cercetare. În această secțiune se justifică și se susține încrederea în care studiul în propunere oferă răspunsul. Aici are o importanță foarte mare informațiile obținute din alte studii și din literatura de specialitate.

În mod specific, această secțiune ar trebui să conțină:

- Identificarea problemelor care motivează studiul
- Specificarea diferitelor perspective / aspecte ale acestor probleme
- Identificarea curenților principali în domeniul cunoașterii acestor probleme
- Formularea întrebărilor principale ale cercetării
- Identificarea cunoștințelor disponibile în legătură cu problema abordată și discutarea diferențelor de opinie în literatura de specialitate (dacă acestea există)
- Justificarea studiului cu referințe specifice la cum va acoperi cercetarea curenții în cunoașterea problemei (identificate anterior)

exemplu (continuare)

- Ce teorii au fost dezvoltate pentru a explica relația dintre rezultatele școlare și mediul social?

- Care este relația dintre rezultatele școlare și mediul social care este modelul teoretic care stă la baza studiului?
- Ce există în teorie și în cercetările anterioare referitor la componentele mediului? De exemplu, relația dintre:
 - evaluatările școlare și stima de sine și nivelul de aspirație al elevului
 - influența grupului de prieten
 - implicarea părinților
 - motivația, competența și interesele profesori în fața de elevi
 - perspectivele de angajare etc.

12.2.3. Obiectivele studiului

În această secțiune trebuie precizate obiectivele principale și specifice ale cercetării. Obiectivul principal al cercetării se referă la scopul central al studiului. În timp ce obiectivele specifice vizează detalii ale problemelor care urmează a fi cercetate.

Obiectivele cercetării trebuie formulate clar și concis. Fiecare obiectiv secundar trebuie să vizeze o singură problemă. Se folosesc verbe care indică o acțiune precum: „să determine”, „să găsească”, „să demonstreze” etc. Dacă obiectivul presupune testarea unei ipoteze, acesta trebuie formulat în concordanță cu standardul formulării ipotezelor.

Exemplu, continuare

Obiectiv principal

Examinarea relației dintre rezultatele școlare și mediul social

Obiectiv secundar

1. Identificarea unei relații între stima de sine și rezultatele școlare
2. Demonstrarea asocierii între implicarea părinților în educația copilului și rezultatele școlare ale acestuia
3. Elucidarea legăturii dintre grupul de prieten și rezultatele și atitudinea față de profesori
4. Explorarea relației dintre rezultatele școlare și atitudinea față de profesori

12.2.4. Ipotezele care urmează a fi testate

O ipoteză reprezintă formularea unor presupunții cu privire la caracteristicile unui fenomen sau a o relație dintre două variabile care urmează a fi testată în cadrul cercetării.

O dată cu formularea ipotezei apare obligativitatea de a trage o concluzie în legătură cu acestea în cadrul raportului. Ipotezele sunt formulate într-un stil pozitiv și afirmativ care presupune cunoașterea corectă a termenilor folosiți. În cadrul unei cercetări, pot fi testate mai multe ipoteze. Cu toate acestea, nu este obligatoriu pentru o cercetare să aibă formulate ipoteze.

Exemplu

1.1. Stima de sine a elevului și rezultatele școlare ale acestuia sunt corelate pozitiv

1.2. Cu cât este mai mare implicarea părinților în educația copilului, cu atât mai bine sunt rezultatele școlare ale acestuia

1.3. Atitudinea elevului față de profesor este pozitiv corelată cu rezultatele școlare

etc.

12.2.5. Designul cercetării

În această secțiune trebuie descris designul cercetării. În descrierea designului se urmărește identificarea punctelor tari și a celor slabe ale acestuia. Se va prezenta, în detaliu, referențiale la procedurile pe care cercetătorul intenționează să le utilizeze, astfel încât altcineva să poată realiza o replică a cercetării. Designul cercetării include răspunsul la următoarele întrebări:

- Care este populația studiată?
- Cum este selectat fiecare element al populației?
- Va fi folosit un eșantion?
- Cum se va construi eșantionul?
- Prin ce metodă vor fi colectate datele: de exemplu, interviu, chestionar, observație ș.a.?
- Care este procedura de colectare a datelor: interviu față în față, discuție de grup, chestionar prin poștă și e-mail, web etc.?
- Cum va fi păstrată confidențialitatea?

Exemplu de continuare

Studiul se va desfășura în liceele din orașul Vor fi contactați directorii liceelor din oraș și, în funcție de disponibilitatea lor de a participa la cercetare, vor fi selectate două școli datorită constrângerilor de timp și de resurse.

Vor fi selectați elevii din clasele a X-a și a XII-a deoarece elevii din clasele a IX-a și a XII-a sunt influențați de factori specifici (elevii din clasa a IX-a pot fi influențați de anxietatea legată de integrarea într-un nou sistem, iar elevii din clasa a XII-a pot fi influențați de tensiunea examenelor de finalizare și de continuarea studiilor).

Pentru a nu controla varianta determinată de gen, vor fi selectați doar băieți.

(1) dată obținut acordul pentru realizarea studiului, vor fi stabilite datele și ora la care vor fi administrate chestionarele.

Când este nevoie să prezentați pentru completarea chestionarelor, li se va explica scopul cercetării și li se va face instrucțiuni pe strictă completare a chestionarelor.

12.2.6. Contextul cercetării

În această secțiune este descrisă organizația, instituția sau comunitatea în care se va desfășura cercetarea.

Dacă studiul se referă la un grup de oameni, trebuie precizate unele caracteristici ale acestui grup (istoric, mărime, compoziție structurală, etc.) și atenția trebuie orientată spre orice sursă de informație disponibilă.

Dacă studiul este condus într-o instituție sau o organizație trebuie precizate următoarele:

- Principalele activități ale instituției / organizației
- Structura administrativă
- Tipul clienților
- Informația în legătură cu tema cercetării

Dacă cercetarea vizează o comunitate trebuie descrise câteva caracteristici ale acesteia, precum:

- Mărimea comunității
- Un scurt profil social al comunității, componenta grupurilor din interiorul acesteia
- Alte informații în legătură cu tema cercetării.

12.2.7. Instrumente și procedee de măsură

În această secțiune sunt prezentate instrumentele de cercetare și detaliile referitoare la operațiunile organizate principalelor variabile măsurate cu aceste instrumente.

Se începe cu motivarea egerii metodelor de cercetare, se descriu componentele instrumentelor de cercetare și relevanța lor în raport cu obiectivele cercetării. Dacă este posibil, instrumentul standardizat se discută în funcție de validitate și fidelitate și acestuia.

În această secțiune se discută și operaționalizarea principalelor concepte și felul în care acestea vor fi evaluate. Dacă este posibil la propunerea de cercetare se anexează instrumentele de măsură.

12.2.8. Eșantionul

În această secțiune sunt prezentate:

- Mărimea populației de eșantionare (dacă este cunoscută) și cum și de unde provine informațiile despre această sursă de date publice, documente etc.
- Mărimea eșantionului, proiectat și motivarea alegerii acestei mărimi
- Descrierea tipului și structurii eșantionului (eșantionul este stratificat sau nu)

12.2.9. Analiza datelor

În această secțiune se prezintă, în termeni generali, metodele de analiză vor fi efectuate asupra datelor obținute. În cazul analizei computenziale, trebuie precizate programele care vor fi utilizate precum și tehnicile statistice alese care ne vor ajuta să răspundem la ipotezele formulate anterior.

Exemplu de continuare,

1. Distribuția de frecvență pentru

- vârsta
- ocupația părinților
- nivelul de educație al părinților
- aspirațiile ocupaționale ale elevilor
- suma de sine
- influența grupului de prieteni

12.2.13. Anexe

În anexe pot fi prezentate:

- Lista obiectivelor
- Instrumentele cercetării
- Bibliografia

12.3. Recomandări generale

Ca sfat practic pentru a realiza un proiect de cercetare viabil, trebuie să completați toate secțiunile proiectului cu maximă atenție, fiind concisi, dar fără a omite detalii esențiale. Dacă sunteți în postură de a solicita o finanțare pentru cercetarea voastră, trebuie să respectați toate indicațiile finanțatorului în completarea și în construirea propunerii de cercetare. La cerșind în care nu sunt precizate instrucțiuni precise, se aplică regulile generale de mai sus.

Ca excepție academică, proiectul de cercetare trebuie să precedă realizarea oncării cercetării propriu-zise a fiecărui proiect de cercetare pregătit în unele discipline cât și pentru lucrarea de licență sau de disertație. Este o etapă esențială în derularea unei cercetări pentru a clarifica problemele ce pot apărea pe parcurs și a avea o imagine coerentă despre ceea ce dorim să facem. Este un material util pe baza căruia coordonatorul poate să ofere un feedback pertinent pentru a evita o parte din problemele practice ce pot apărea în timpul derulării cercetării.

Această prezentare a modului de alcătuire a unui proiect de cercetare are un rol orientativ pentru activitatea științifică studențească. Este important să fie cunoscute părțile componente ale unui proiect de cercetare, precum și informațiile cuprinse în secțiunile proiectului pentru o redactare cât mai concisă și clară.

RAPORTAREA UNOR CERCETĂRI CALITATIVE

Delia Virgă

Cuprins

- 13.1. Ce este cercetarea calitativă
 - 13.1.1. Avantaje și dezavantaje ale cercetării calitative
 - 13.1.2. Principiile metodologice calitative
- 13.2. Raportul cercetării calitative

Obiective

- La finalul acestui capitol, cititorul va fi în măsură să:
 - Analizeze conținutul general al cercetărilor de tip calitativ
 - Explice etapele procesului de elaborare al unui raport de cercetare calitativ
 - Recunoască potențialele probleme ce apar pe parcursul redactării unui raport calitativ

13.1 Ce este cercetarea calitativă

Cercetarea calitativă este interesată de complexitatea interacțiunilor sociale exprimate în viața cotidiană și de semnificațiile atribuite de participanți acestor interacțiuni (Băran, 2002). Un studiu calitativ pornește de la întrebări deschise, anumite ipoteze putând fi generate în timpul cercetării. Spre deosebire de cercetarea cantitativă, care presupune testarea de ipoteze și folosește raționamente deductive, cercetarea calitativă pornește de la raționamente de tip inductiv, situat în care ipotezele sunt con-

zile se conturează pe baza informărilor și faptelor adunate.

Rossman și Bates (1998) apud Băban, 2002, au identificat opt caracteristici pe baza cărora o cercetare să primească atributul de calitativ. Acestea sunt:

1. are loc în mediul natural;
2. apelează la metode multiple, de tip interacțiv și manifestă un interval observare-colectare de documente metode vizuale;
3. este participativă și emergentă;
4. este fundamental interpretativă;
5. fenomenul social este văzut holistic;
6. este permanent reflexivă asupra rolului cercetătorului în procesul cercetării;
7. este preocupată de „biografia” ei și de modul în care ea reprezintă studiul;
8. apelează la raționamente complexe de tip inducție și deducție.

Metoda predefinită de adunare a datelor în cercetarea calitativă este interviul, spre deosebire de cercetarea cantitativă, în care se folosește experimentul. Analiza statistică a datelor este indispensabilă în cercetarea cantitativă, în timp ce în cercetarea calitativă, care este cu precădere descriptivă, analiza datelor se bazează pe interpretare (Băban, 2002). Cea nouă paradigmă deșă aparent atât de cunoscută, dar complementară în studierea fenomenelor psihice. Nouul curent metodologic în psihologie pune accent pe *ritul metodologic*, care înlăna metode de cercetare de factură calitativă și cantitativă, atât în culegerea datelor cât și în interpretarea acestora. Această paradigmă de cercetare are drept finalitate cma bogată înțelegere a mai marii umanitate și a creșterea a atenta cunoscință științifică a fenomenelor psihice și sociale.

13.1.1 Avantaje și dezavantaje ale cercetării calitative

Cercetarea calitativă presupune interviu sau directă cu participantii, datele adunându-se din moduri naturale. Cercetarea calitativă se bazează pe explorare și pe raportul participantului la realitate în investigarea

fenomenelor complexe. Acest tip de cercetare adună date verbale și nonverbale, într-o manieră flexibilă, pe care le putem cuantifica și analiza statistic. În cercetarea calitativă se folosește o paletă largă de strategii și metode de cercetare, cum ar fi istoria orală, studiul de caz, observația participativă, studiul de teren, studiul fenomenologic, cercetarea acțiune, cercetarea biograică, cercetarea etnografică ș.a. Pe de altă parte, calitatea cercetărilor calitative depinde de gradul de cooperare al participantilor. Datele pot fi interpretate în mai multe moduri. Pentru evaluarea unor cercetări calitative, pe lângă cele cunoscute de pregătire de specialitate, riguroasă a cercetătorilor, fiind utilizate echipamente și materiale costisitoare, ar dăruie pot fi influențate de către cercetător.

13.1.2. Principiile metodologiei calitative

Succesul cercetării empirice a comportamentului uman la nivel individual și de grup, depinde de respectarea unor principii fundamentale. Și în cercetarea calitativă au fost formulate principii metodologice (Băban, 1988, apud Dinică, 2005).

Principiul deschiderii. Cercetarea calitativă nu are o structură predefinită în sensul că ipotezele rezultate din scopul cercetării, nu o condiționează.

Principiul contextualizării. Studiul la nivel presocial, interacțiune directă între participant și cercetător, în contextul comun, esteizat pentru a obține un înțeles de înțeles despre realitate. Participanții, cefnesci, exploră și interpretează realitatea în timp ce se detașează, se creează ceea ce este esențial pentru a defini totuși fenomenul social (Dinică, 2005).

Principiul recunoașterii subiectivității. Scopul cercetării calitative este de a descrie fenomenul din punct de vedere subiectiv, înțelegându-l și de a defini sensul social al fenomenului.

Principiul reflexivității și autoconștinței. Cercetătorul și subiectul semă se fac printr-un proces de autoconștință și prin călăuză în procesul de cercetare.

Principiul descrierii de teren. Cercetarea calitativă este expusă în primul rând de descrierea fenomenului în

procedura de lucru, pe de altă parte analiza datelor are scopul de a descrie și de a teoretiza în proces social.

Principiul flexibilității menționează că natura este flexibilă în alegerea modelului și procedurilor iar designul se poate schimba în funcție de cerințele contextului.

Opțiunea pentru o metodologie calitativă este justificată în următoarele condiții:

- dacă informațiile teoretice în care avem acces sunt insuficiente; metodele metodologie calitative și nu utilizează pentru faza de explorare, ca să permită clasificarea noțiunilor și concepțiilor necesare pentru cercetare;
- dacă este necesară o abordare din interior a fenomenului social;

dacă sunt necesare informații de finețe

dacă dorim să analizăm un fenomen în evoluție;

Jacă în informațiile sau rezultatele studiului pot fi prezentate fără apel la cifre

- dacă cercetătorul dorește să studieze realitatea psihosocială așa cum este, fără modele preconcepute și posibil unitățile Flick, van Manen și Kemp, Rose și Joffe Wolf (1991) apud Dincă, 2003).

Cercetările calitative trebuie să demonstreze rigoare în întregul demers de cercetare, care presupune parcurgerea unor stadii generale de cercetare, cum ar fi stadiul reflectării, stadiul planificării stadiul punerii stadiul colectării datei analize și interpretarea datelor redactarea raportului.

Cercetările de tip calitativ se finalizează cu redactarea unui raport final ce prezintă „poveștea” cercetării și poate lua diverse aspecte: critic, realist, literar, artistic, confesional etc. Raportul presupune răspuns la nașterea a rezultatelor cercetării.

13.2. Raportul cercetării calitative

În privința formatului raportelor de cercetător calitativ nu există un consens la nivel mondial privind care trebuie să fie de cercetări literare care, promovează cercetările calitative sau o poziție explicită de încurajare a formelor alternative.

Cercetătorii argumentează necesitatea unor descrieri profunde și valide precum și a unor teorii inovatoare ancorate în realitate de vaste dintr-o mare varietate de date (Staiback și Staiback, 1988; Miles și Huberman, 1994) au generat un set minim de reguli care sunt suficiente de generale pentru a acoperi diversitatea cercetărilor calitative, precum și o listă de cerințe care dacă este parcursă va acoperi majoritatea aspectelor găsite de obicei într-un raport calitativ.

Stud de redactare a raportelor calitative Miles și Huberman, 1994, p. 304)

1. Raportul trebuie să precizeze la ce se referă cercetarea
2. Raportul trebuie să includă o imagine clară a contextului social și istoric a situației investigate
3. Raportul trebuie să includă o istorie clară a demersului, astfel încât să fie evident ceea ce s-a făcut și către cine și cum. Mai mult decât un simplu inventar al metodelor această secțiune ar trebui să emblematizeze concepțiile pe parcursul cercetării a nașterii variabilelor cercetate precum și faptele care au dus la corecții importante
4. Un raport de calitate trebuie să ofere datele de bază preferabil într-un format concentrat, ca o fotografie narațiivă organizată grafic sau astfel încât cititorul în paralel cu cercetatul să poată ajunge la concluzii prezentate
5. În final, cercetătorul trebuie să se aștepte ca concluziile să descrie seriosul lor general în contextul teoriei sau aplicativ în care acestea au implicare
6. Înămând aceste reguli, putem produce un raport calitativ structurat, convențional și în concordanță cu teoriele din domeniu. Bineînțeles că există o mulțime de caracteristici adiționale care pot fi incluse în raport, precum și surse alternative. De exemplu dacă cercetarea calitativă se produce într-un domeniu în care de obicei este cercetarea cantitativă este aproape sigur că va fi inclusă în raport și o justificare serioasă a opțiunii pentru perspectiva calitativă.

Pană în 1986 apud Robson 2002 considera că este totuși un dreptul la o imagine care să includă și aspecte etice, protocolare specifice acțiunii pe teren precum probleme întâmpinate, conflictele, ambiguitățile sau chiar încrederea mai sau mai puțin specifică sursei în investigație.

Asta seculundor unui raport derivat dintr-o cercetare calitativă Silverman 2000 p. 221-253

1. Primele pagini — o secțiune scurtă, dar foarte importantă a raportului, care trebuie să conțină:

a. **Titlul** — merită o atenție deosebită, deoarece titlul „vinde” raportul. Nu este foarte ușor de stabilit întrucât, de obicei, se obișnuiește ca titlul să fie revizuit pe parcurs. Notăți orice idee de titlu atunci când vă vine în minte. O structură a titlului în două părți este destul de comună. Prima parte — titlul, atrage atenția în timp ce a doua (subtitlul), oferă o descriere mai detaliată.

b. **Rezumatul** — acoperă problema de cercetare, de ce merită să fie cercetată, ce date au fost obținute, metodele folosite, principalele rezultate și implicațiile lor. Dacă se specifică o limitare a cuvintelor folosite, această limită trebuie respectată. Dacă nu, se consideră că 150 de cuvinte sau de apăs.

c. **Aprișul** — dacă este dezorganizat, semnalează faptul că raportul este cam la fel. Trebuie să fie organizat clar și logic. Există mai multe opțiuni referitoare la numărul nivelurilor și la numerotări, însă este important ca subcapitolele să indice o imagine a conținutului unui capitol.

d. **Introducere** — explică la ce anume se referă raportul de ce a fost aleasă această problemă și ce a fost done a fost analizată. Sunt prezentate pe scurt prețurile teoretice de o scurtă explicație a structurii raportului.

e. **Capitolul de trecere în revistă a literaturii** — **erg literature review**

Este important deoarece demonstrează că citarea academică nu este o muncă puțin importantă pentru publicarea academică. În scris ca acest capitol este important înțelegând că el să fie corect pe măsura de știință și procesul de date. Ne asigurăm astfel că toate aspectele primare ale raportului ologătură clară și se evită cu probleme de cercetare. Trebuie să includă:

a. ceea ce se știe în legătură cu subiectul studiat

b. evaluarea proprie asupra ceea ce s-a scris până acum

c. relația dintre cercetarea curentă și studiul anterior

d. **Capitolul metodologic**

Există mai multe abordări ale prezentării metodologiei cercetării. Capitolul despre metodologie trebuie să ofere informații despre:

a. tipul de date obținute

b. motivele pentru care aceste date au fost selectate

c. cum au fost obținute datele, inclusiv problemele de acces și consimțământ

d. metodele folosite pentru colectarea datelor

e. motivarea alegerii acestor metode

f. abordarea folosită în analiza datelor

g. discutarea validității, încrederei și generalizării datelor

h. **Concluzii** — care ne parcursele cercetării în utilizarea schemă de lucru

i. problemele întâmpinate pe parcursul cercetării de erori ale de procedurile utilizate și felul în care au fost rezolvate

j. **Capitolul referințelor la date**

În cazul cercetărilor aplicative acest capitol este cel mai consistent din punct de vedere al raport, deoarece conține toate cercetările fundamentale de colectare și interpretare de date. Trebuie să ținem cont de faptul că, în cazul cercetărilor calitative, alegerea și analiza datelor se întâmplă în același timp. Astfel, datele și analiza lor fiind atât de strâns legate încât este dificil să separăm capitolele în care se analizează datele lor. Pentru a nu crea mai multe subcapitole care încălce-

k. **Introducere** — se explică succintul capitolului cum este legat de metodele cercetării cum este organizat capitolul

l. **Secțiunea principală** — conține o discuție generală care poate fi pe o parte și pe alta prezentate date relevante. Căutăm să vedem cum datele se pot utiliza pentru a se interpreta.

- c. *Concluzia* – concluziile capitolei trecând în revistă ceea ce s-a obținut (cum și unde au apărut probleme și cum au fost acestea rezolvate)

5. Capitulul final

Nu este ceva neobișnuit ca în această fază cercetătorul să fie atât de obosit încât să ofere o simplă înșirare a rezultatelor obținute, terminând cu o formulă de genul „și mai este mult de cercetat”. Totuși, este important ca raportul să fie terminat cu ceva mai mult apăsător, printr-o analiză reflexivă, acoperind următoarele aspecte:

- a. *Întrebările cercetării*, la care s-a răspuns și *răspunsurile date*, care în cercetările calitative pot să aibă semnificativ de întrebările de start.
- b. *Cel fel de legătură este și cum a fost ea descoperită* ca cercetările anterioare discutate în capitolele de trecere în revistă a literaturii.
- c. *Legea de învățat din realizarea cercetării* – nu numai referitoare la conținutul cercetării, ci și la maniera de realizare a cercetării.
- d. *Implicații pentru practică*
- e. *Sugestii specifice pentru cercetări viitoare*

Ca orice alt raport de cercetare și cel calitativ trebuie să menționeze **referințele bibliografice**. Raportul poate să conțină și **anexe** unde se menționează detaliu care nu au putut fi cuprinse în textul propriu-zis, cum ar fi structura interviului sau detaliile despre studii pilot.

Stilul de redactare al raportului de cercetare trebuie să fie clar, să aibă forță și cursivitate. În cercetarea calitativă raportul de cercetare se redactează la persoana I-a singular, întrucât, pentru a îndea prezența cercetătorului ca o parte integrată în procesul de generare de cunoștințe științifice, un observator neutru (Băban, 2002).

În cercetarea calitativă trebuie să existe o rețea flexibilă, iar paradigma teoretică, strategiile de abordare, colectarea datelor și maniera redactării raportului. Combinarea într-un singur studiu a mai multor metode, surse și perspective adaugă rigoare și profunzime unei investigații, recunoscând complexitatea și diversitatea realității sociale.

Capitolul 14

REPERE GENERALE ÎN ELABORAREA UNEI LUCRĂRII DE LICENȚĂ

În no Macs ngri

Cuprins

- 14.1 Principii de start
14.2 Structura lucrării de licență

Obiective

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- înțeleagă principiile și pașii de realizare a unei lucrări de licență
 - cunoască structura și conținutul unei lucrări de licență

Științele cognitive consideră că un sistem cognitiv poate fi analizat la următoarele niveluri:

- nivelul cunoștințelor se referă la baza de cunoștințe pe care le posedă sistemul, precum și la modul în care aceste cunoștințe sunt stocate, organizate și sunt reactualizate în funcție de scop și context
- nivelul computațional se referă la procesele care sunt supuse cunoștințelor sistemului. Prin aceste procesări are loc transformarea datelor intrinseci ale problemei input în soluție output
- nivelul reprezentational algoritmic are în vedere analiza modului în care sistemul își reprezintă cunoștințele precum și algoritmul pe care îl utilizează în funcție de transformarea inputului în output

În anumite momente a unei cîmpe se evidențiază o licență în licență vorbim despre același sistem de învățare sau nivele diferite de învățare ca în cazul analizei unui sistem cognitiv.

- În primul rând se evaluează baza de cunoștințe a studentului, cunoștințe generale și de specialitate, precum și modul în care aceste cunoștințe sunt utilizate către scopul propus în mod explicit în cadrul cursului. Tot la acest nivel, se evaluează gradul în care studentul manifestă abilitatea de a realiza analize ascendente și descendente trecând de la concepte cu arie largă la concepte cu arie mai restrînsă manifestând noțiunile convergențe și scopul.
- La al doilea nivel se urmărește modul în care studentul transformă datele inițiale ale problemei, aptețea de a face probleme studiată în soluție concretă.
- La al treilea nivel de analiză evaluarea are în vedere demersul metodologic propriu-zis, modul în care a avut loc operațiunea de conceptualizare dar și aspectul statistic utilizat prin care datele de natură au fost transformate în date de legătură.

Nu trebuie însă să ignorăm un aspect deosebit de important: evaluarea prestației studentului în cadrul licenței nu se limitează la aprecierea la nivel cognitiv a personalității sale, ci și la în considerare atitudinii sale, în privința studiului de autoperformanță. De câte ori acestea, în mod amănunțit, depinde reușita unei licențe și sentimentul că cursul este bine făcut.

14.1. Principii de start

În anumite momente pe rând, fazele prin care trece o idee, până la a ajunge la stadiul de lucrare de licență vor prezenta câteva principii de care se considerăm în portanță în realizarea cu succes a acestor sarcini.

La fel ca și de licență reprezintă nu numai dovada asimilării cunoștințelor de specialitate dar și căștigarea abilității de punere în practică a acestor cunoștințe. De aceea, în cadrul licenței, laura aplicativă științelor

psihologice și psihice, trebuie să fie în primul rând prezentă și să se urmărească ca la următoarele două niveluri conceptelor teoretice.

- Deși tema centrală a licenței de licență vizază pe o parte din activitatea de licență funcționarea și înțelegerea activității cognitive, consilierea și organizarea activității organizatorice, juridică etc., studentul manifestă în fapt noțiunile din aproape toate disciplinele fiind necesară manifestarea abilității de transfer. Uneori, de adaptare a sensului unor noțiuni la scopul propus, la reținerile a conceptelor și a paradigmatelor. Studentul trebuie să fie conștient de faptul că noțiunile subiectului trebuie să fie înțelese în direcția psihologiei aplicate nu înseamnă un "framing" a gândirii sale și în cel mai bun caz, amărușelilor sale. Într-o astfel de perspectivă se evaluează tema de licență răspunde la arătarea unor cunoștințe "specifice" cât mai degreșate unor interese pentru domeniul respectiv.
- Un alt principiu de la care trebuie pornit în elaborarea lucrării de licență se referă la faptul că, în general, tema, conținutul și stăpînirea de mai bine a activității pe care o înșelăm gândim, elaborarea de licență care face tema licenței are la bază o aprindere a științelor. Lucrări care analizează rezultatele unor cercetări anterioare care analizează același subiect. Acestea ar trebui să conducă la convingerea studentului că el este cel care să pînă în cea mai mare măsură opoziția respectivă. Această convingere va sta la baza unei autoeficiențe ridicate, adică a încrederii sale că va obține performanțe în această sarcină.
- În anul studențesc, pe lângă cunoștințele și abilitățile care în mod explicit sunt achiziționate în cadrul cursurilor de curs seminar sau practică de specialitate, există anumite aspecte aflate la interfața dintre activități și activități, care sunt preluate în mod direct către student prin intermediul învățării. Vărfurile de activitate și studiu personal de a realiza un dezbateri explicative de o anumită preferință în manifestarea unei abilități. În lucrările de licență studentul va exprima și acest studiu de gândire care va fi diferențiat între 9 și 10.

e. Lucrarea de licență nu are pretenția că va „exhausta” știința sau cercetările în domeniul. Ceea ce contenează în principal când în evaluare sunt corectitudinea demersului metodicologic, caracterul explicit al formulării obiectivelor și ipotezelor, actualitatea rezultatelor, pertinenta concluziilor. Nota de originalitate a studiatului poate fi dată de modalitatea personală de punere a problemei, de identificarea și alocarea subiectului de actualitate de interes sau mai puțin analizat) sau de deliersul metodologic.

14.2. Structura lucrării de licență

În cele ce urmează, vom analiza structura unei lucrări de licență în domeniul psihologiei, surprinzând câteva note definitorii pentru fiecare aspect în parte. Lucrarea de licență prezintă următoarea structură:

- Argumentul
- Capitolul 1. Cadru teoretic
- Capitolul 2. Obiectivele și ipotezele cercetării
- Capitolul 3. Metodologia cercetării
- Capitolul 4. Analiza cantitativă și interpretarea rezultatelor
- Capitolul 5. Concluzii
- Bibliografie
- Anexe

Lucrarea se numește o dată pe săptămână de la prima pagină până la ultima și până la ultima pagină a bibliografiei. În cazul în care există Anexe, acestea nu se paginează. Către fiecare anexe se va referi în textul lucrării de licență.

- Se va scrie în general în limba *Times New Roman* (mărire de 12 sau 14 rânduri, evidențierea titlurilor capitolelor și subtitlurilor realizându-se cu alinau ca accent marcat de 14 sau 16).
- Se pot folosi note de subliniere pentru expunerea unor aspecte din text.

- Se pot utiliza, în funcție de conținut și an în funcție de tema de a accentua un aspect particular, abrevieri cum ar fi *ș.a.m.d.*, *ș.a.m.d.*
- Se va scrie în *Times New Roman* și în *Times*
- În ceea ce privește marginile se lasă în general 2 cm în stânga și câte 2 cm în rest.
- Fiecare tabel, grafic, diagramă, figură prezentă a pe parcursul lucrării se va număra și se va denumi. Dacă acestea sunt impoșibile din literatura științifică de specialitate se vor număra în limba română.
- Volumul lucrării de licență este cuprins între 60 și 120 de pagini.

Argumentul

Prefeabil scris pe o singură pagină, acest argument este așa cum arată și eticheta sa liturgică, o argumentație a egerii temei respective dar și o prezentare esențială a principalelor puncte atinse în lucrare. Astfel, *Argumentul* se va regăsi informații privind tema centrală a lucrării de referință, tema așezată în contextul său sau în cadrul cercetărilor contemporane specifice domeniului etc. Totuși, de subiectul număr și variabilele utilizate metodele utilizate (doar precizate și nu descrise în detaliu) rezultatele obținute, iar, în final, evidențierea valorilor aplicative ale studiului se prezintă analiza psihologică aplicată interesată de rezultatele cercetării și, eventual, cum pot fi acestea valorificate. Este recomandat ca *Argumentul* să nu depășească o pagină.

Capitolul 1. Cadru teoretic

În primul capitol al lucrării, *Cadru teoretic*, se definește și se relatează toate noțiunile teoretice care vor fi utilizate pentru a probea specificul acesteia. În cadrul principalelor redări anterioare ale lucrării, înțelegerea teoriei aplicative să fie satisfăcătoare. Este foarte important ca în cadrul teoretic să se regăsească argumentele care susțin alegerea temei de cercetare. În scopul definirii acestor noțiuni, studentul va avea la dispoziție numeroase referințe bibliografice de actualitate, cărți, reviste de specialitate etc. prezentând diferite metode și paradigme teoretice rezumate.

zând sintezele date în acord cu scopul cercetării. Acestea nu se preiau cu atare și informația este restructurată și chiar interpretată critic de către student. Reactualizarea cunoștințelor se va face prin scrierea în paranteză a anului apariției cărții sau revistei de unde a fost luată ideea respectivă, iar în cazul în care studentul va da un citat pe lângă numele autorului și an se va preciza și pagina fără citată parafrazându-se între ghinimele. De pildă:

Miclea 1994 introduce schema cognitivă în categoria mai largă a sistemelor de reprezentare a cunoștințelor, arată că acestea sunt structuri autonome, diferențiate de modul de aranjare a conceptelor într-o rețea semantică

Miclea 1994 p 356, definește o schemă cognitivă ca fiind „o structură generată de cunoștințe relativ autonome, actuale simultan, corespunzând unei situații din realitate

În cazul în care studentul nu a înțeles în contact direct cu cartea autorului pe care îl invocă și acesta apare într-o carte a altui autor la care studentul a avut acces, atunci se va folosi cuvântul *apud* în fața numelui autorului la cartea cărui a studentul a ajuns în mod direct¹. De pildă:

Bogavay 2002, dacă a fost direct citată cartea sau

Bogavay 2002 *apud* Donca 2006, dacă studentul a intrat în contact cu scrierile prinului autor în mod indirect prin cartea celui de al doilea

Pe lângă definirea conceptelor psihologice ulterioare evaluate prin probe specifice este necesară și realizarea unor relații între aceste noțiuni, studentul arătând rezultatele unor cercetări anterioare referitoare la aceste relații și în general, la subiectul lucrării. Prin acest aspect se accentuează totodată actualitatea și importanța temei de

cercetare, având siguranța unor studii anterioare care au denotat interesul pentru tematică respectivă

De asemenea, pe lângă definirea noțiunilor și expunerea legăturilor dintre acestea, primul capitol va conține informații și despre cadrul, de referință și subiectul selectat. De exemplu: dacă studiul se axează asupra fenomenului infracțional, în afara definiției noțiunii de fenomenologie vizate și a relațiilor dintre ele, se vor face unele afirmații acurate privind fenomenul în sine. Dacă lucrarea va aborda o viață specifică, cum ar fi adolescența sau bătrânețea, atunci în cadrul teoretic se vor regăsi etapele referitoare la particularitățile acestor etape

Sintetizând notele definitorii ale cadrului teoretic, putem spune că se impune să acesta:

- să respecte tema aleasă
- să surprindă o linie evolutivă a studiilor și a lucrărilor adiacente temei propuse, evidenționând conținuturile diferite ale autorilor și luând în considerare nivelul profund
- să definească și să explice corect și înțelesurile relațiilor dintre ele
- să foloseze corect termenii științifici
- să aibă o corectitudine a surselor bibliografice
- să argumenteze înțelesurile și planul conceptelor teoretice la formularea obiectivelor de cercetare

Nu în ultimul rând, cadrul teoretic nu trebuie să depășească 30% din ansamblul lucrării de licență. Astfel, la o lucrare de 100 de pagini cadrul teoretic nu depășește 30 de pagini. Această limită este una fixă, ea nu trebuie gândită în funcție de mărimea de licență reflectată într-o măsură mai mare a contribuției personale a studentului la cercetarea propusă, studiul său de gândire, elaborarea teoriei și valorizarea științelor în scopul atingerii obiectivelor și verificării ipotezelor avansate

Capitolul 2 – Obiectivele și ipotezele cercetării

De păcă definirea noțiunilor teoretice și expunerea legăturilor dintre acestea a fost realizată în capitolul anterior, lucrarea structurată va formula obiectivele și ipotezele cercetării, va formula despre importanța și semnificația

¹ Citarea se face în acest fel: *apud* Donca 2006, sau în alte exemple de citare a surselor de la Bogavay

zelor și a obiectivelor studenții le-a primit deja în cadrul cursului de *Metodologia Cercetării*, astfel încât, acum nu vom intra în detaliu, ci ne vom menține la nivelul unor principii.

Obiectivele cercetării sunt formulate într-o manieră mai largă, în termeni mai generali comparativ cu modalitatea de formulare a ipotezelor, acestea conținând fiind mai bine ținute pe aspecte evaluate în cadrul cercetării. În formularea obiectivelor, se pot urmări identificarea și evaluarea unor relații între aspectele psihologice investigate, a unor influențe, evidențierea unor diferențe interpersonale a nivelului variabilelor măsurate, realizarea unor tablouri specifice de trăsături a unor profile de personalitate, realizarea unor studii de caz etc.

De exemplu, dacă scopul unei lucrări de licență este analiza personalității oamenilor care activează politic corporativă cu un loc de control constituit din persoane care nu activează politic la modul în care aceștia se autopercep și sunt percepuți la nivel social atunci obiective pot fi astfel formulate:

1. Realizarea unui tablou descriptiv al personalității oamenilor activi politic, cu referire la dimensiunile individuale ale personalității, la stima de sine și la sistemul de valori.
2. Surprinderea și evaluarea sistemului axiologic al oamenilor implicați în viața politică românească.
3. Analiza reprezentării sociale a oamenilor politici la nivelul populației în raport cu modul în care acestea se autopercep.
4. Evidențierea semnificativității privind analiza discursului politicienilor (aspect calitativ).
5. Evidențierea și măsurarea relațiilor dintre dimensiunile psihologice studiate (tip de personalitate, trăsături de personalitate, sistem axiologic și stima de sine).

De asemenea, în formularea ipotezelor este posibil să fie scutită influența sau relația dintre aspectele studiate sau să se realizeze comparații cu sau fără precizarea sensului acestora.

Câteva exemple de ipoteze mergând pe una obiectivă și pe două:

- Sistemul de orientare al personalității reprezentat de valoarea este diferit la oamenii politici în raport cu cei apolitici, atât în ceea ce privește ierarhizarea categoriilor de valori, cât și în ceea ce privește gradul de importanță acordat acestora.
- Persoanele cu implicare în viața politică au un nivel mai ridicat de extravertizare, agreabilitate și narcisism în raport cu cei care nu au o astfel de implicare.

Se observă că în cazul primei ipoteze sensul diferenței nu este precizat, pe când în formularea celei de-a doua ipoteze se explicităază diferența dintre cele două niveluri de persoane studiate.

Un al exemplu de formulare a ipotezei o găsim dacă dorim să măsurăm relația dintre stima de sine și autoeficiență la nivelul unui lot de subiecți propus pentru următoarele formulări:

- Stima de sine ca dimensiune afectivă a persoanei se află în relație direct proporțională cu credința personală în obținerea performanței într-o sarcină specifică.
- Cu cât stima de sine este mai scăzută, cu atât credința personală în obținerea performanței într-o sarcină specifică este mai mică.

Formularea obiectivelor și a ipotezelor ce urmează să realizează în termeni afirmativi nu interzicând lucrarea să înheie informațiile privitoare la acest capitol, cu observație importantă: ipotezele ce urmează să se formuleze înainte de aplicarea aparatului statistic corespundător în conformitate cu rezultatele cercetărilor anterioare sau cu observațiile empirice și nu după ce vedem care sunt rezultatele date de statistică.

Înțelegerea că ipoteza care contrazică rezultatele lucrării de licență este cea conflictuală cu orice propoziție, în prealabil nedemonstrată, cum ar fi distorsionarea valorilor datelor obținute sau falsificarea unei anumite metode este una crima. Reluând exemplul anterior, pentru psihologul practicant care utilizează rezultatele cercetărilor ști că între stima de sine și autoeficiență nu există o legătură

Una semnificativă în mărirea potenţei, este a fi de valoare cu a şti că între cele două aspecte este o relaţie semnificativă, ceea ce ar însemna că ipoteza confirmată. Dacă ipoteza avansată se confirmă, atunci practicianul va şti că are mai multe şanse să crească prin tehnici specifice starea de bine, ajutându-se a modăfică la nivelul a trei componente.

Capitolul 3 Metodologia cercetării

Am defint ce derm să cercetăm am formulat spre ce ne îndreptăm acum este timpul să explicăm "cui" și "cu ce". Capitulul al treilea oferă, astfel, informații privitoare la perioada a cărei cercetări care cuprinde *designul* cercetării, *obiectul* subiect, *metodele* utilizate și *procedura* de lucru.

Informațiile referitoare a esențion pr vest număr de subcategori în studiu proveniența ori, modalitatea a ca e s a recurs pentru oșar tionare variabilele etichetă considerate. Se expacă foarte clar moduli în care s a con s tanțant ont l c atende care onstat a baza acestor proces precum și moduli în care au fost conrolate variabile etichetă.

În fiecare priveste metodologia rămânem din nou a
noului, noi principii, deoarece aceste aspecte formează
conținutul unor discipline pe care studentul le aprofun-
diază în timpul facultății.

Ca regulă generală, se dau rînduri nați cu prinză care
și detașate privindu-le etodele utilizate, se descrie designul
de cetățăr în vecerea testă și ipotizelor avansate, fie că
este vorba de observație experiment, de chestionare, de
interviu sau de orice altă metodă de cercetare. În
cazuri de deosebită importanță, se explică
metoda calculată și aplicată.

În acest punct, lor să s' închine faptul că nu există isecete prin logice pentru care să n' fie metode s'ecrice de măsurare a lor. De multe ori a fost observată în rândul studenților, mai întâi de a "săgrina" de a "ararji" sau chiar de a renunța la c' idee excelentă deoarece "nu au metode prin care să sargind asta". Răspunzând eu al confori căruia mi s' fi pus să s' aprofundez această idee, să văd unde dăune, pentru că o cred că de mai s' arată din din

pacate au un chestiunator pe tema asta" este unul prea
 mic, deotănd un fenomen pe care Fiske îl numește
 "cognitiv". În general ambele gândiri în a ceea
 ce este resurse cognitive (de energie și de creșterea
 de conștientizare) o problemă pe care de ar acționa pe atât
 de dificilă. Însă atunci când reușim să definim acest
 "obstacol", când îl analizăm natura și înțelegem imple
 catiile vom găsi și ceea ce care să îl evităm și să îl ținem

De asemenea, să nu ignorăm faptul că deși din a
care stă la baza cererilor poate părea „bana a”, creativita
tea noastră se poate manifesta și va fi apreciată la a doua
la nivelul modului în care apăsăm sau construim netul
și o compunem în funcție de ceea

În momentul în care metoda a fost detaliată, s-a vădit că aceasta trebuia să fie una ştiinţifică, pentru a se demersuri metodologici din cadrul licenţei să se deosebească de intuiţiile comune. Din aceste raţiuni, metoda trebuia să fie validă să aibă consistenţă internă şi să fie fidelă. De aceea, pentru metodele de tip cantitativ (chestionare scurte, inventare etc.), dacă în manualul pentru ele există date referitoare la aceste aspecte, se impune ca cercetătorii să aibă coeficienţi pentru a spori caracterul ştiinţific al metodei selectate.

În cazul în care studentul preia o probă din altă catedră, se va realiza transferul necesar și se va face o pretestare și apoi item cu item se vor introduce datele în programul statistic care va da ca rezultatul științific al probei respective.

Ju un aspect egal de metodologic pe care dorim să îl sermonăm este legat de calitatea tendința observată în raportul studenților aceea de „testoniatie”. Majoritatea celor ce înțeleg actuale pe probleme care țin de sfera psihologiei, științei și a societății strâng atenția asupra necesității de a surprinde aceste aspecte nu numai prin prisma de tip canonic, ci și prin metodele inovative sau un fapt cert că acestea din urmă nu numai că se pot realiza la prețuri mici și sunt de un mare ajutor în ceea ce privește învățarea și aplicarea, ci și educațional una dintre problemele majore ale metodelor practice în cantitate și a metodei de observare.

În contextul impunerii interdisciplinarității, ca soluție în abordarea unor subiecte complexe metodologic specifice unui domeniu pot fi ajustate și aplicate în alt domeniu, pentru un transfer de principii constructive și ingenioase.

În concluzie, alegerea unei anumite metodologii trebuie să fie în concordanță cu scopul cercetării, să aibă la rețea o ipoteză enunțată cu claritate, să aibă un caracter științific și, nu în ultimul rând, să fie „creative”.

Capitolul 4 - Analiza cantitativă și interpretarea rezultatelor

Acest capitol cuprinde prelucrarea statistică a datelor culese prin metode descrise și analiza psihologică a rezultatelor cercetării cunoscută și sub numele de analiză cantitativă.

În cadrul acestui capitol se va lua pe rând, fiecare ipoteză se vor înregistra rezultatele prelucrate statistic și se va realiza analiza cantitativă a acestora, precizând confirmarea sau infirmarea ipotezelor.

Înregistrarea rezultatelor prelucrării se va face prin tabele, diagrame grafice etc. Unele dintre acestea fiind numerotate și denumite. Și denumit poate apărea la orice reprezentare care să evidențieze rezultatele obținute și să susțină concluziile.

Forma datelor înregistrate se va referi la analiza cantitativă a rezultatelor, adică la descrierea și explicarea semnificației psihologice a ceea ce s-a obținut. O analiză cantitativă se realizează logic și psihologic logic în sensul respectării normelor logice și ale raționamentului, inferențe raționamente etc. și psihologic, în sensul aderenței unor argumente și explicații din sfera cercetărilor psihologice la rezultatele inferențe de acest tip, cu ajutorul unui limbaj de specialitate. Este recomandabil să se trateze fiecare ipoteză în parte, pe rând se reia prima ipoteză se analizează aceste prelucrări, să susțină sau să infirmare se trece la interpretarea acestora.

Există o formulă standardizată după care se realizează interpretarea psihologică a rezultatelor în scopul înțelegerii faptelor observate cu cât se citește și cu cât se fac mai multe analize cu cât înțelegem din tot ce am descoperit.

sunt mai bine așezate în rețelele semantice ale memoriei și atât „organul” interpretat și își va exercita mai bine și mai complex funcția.

În acest capitol este recomandat ca la finalul analizei cantitative a fiecărei ipoteze să se scrie o scurtă concluzie care să sintetizeze informația rezultată.

Capitolul 5 - Concluzii

În ceea ce privește ultimul capitol al lucrării de licență începem discuția prin a semnala o posibilă eroare care se poate ușor să apară datorită îngrășărilor importante și efectului de recentă și din dorința de a da „un grand total” efortului depus. De altfel, este o eroare exploatată de cei care și-au luat dreptul că, dintr-un raționament, concluzia conține mai multă informație decât premisele.

Dacă lucrarea de licență a forma unui raționament, adică, de la cunoștințe date, prin combinarea acestora se ajunge la noi cunoștințe, atunci concluziile sale nu trebuie să conțină nicio informație decât ipotezele premise. Ceea ce dorim să spunem prin acest lucru este că la final concluziile trebuie să reflecte strict rezultatele cercetării și să nu conțină alte informații suplimentare referitoare la aspecte care nu au fost surprinse în ipotezele cercetării.

Apesar că există câteva norme în formularea concluziilor cercetării:

- Să se refere strict la rezultatele studii de față.
- Să fie sintetice, adică să nu reia explicații care au fost date anterior. În interpretarea psihologică.
- Să nu facă referințe la date statistice deoarece acestea au fost redată și analizate în capitolele anterioare.
- Să nu facă recomandări.

În cazul în care autorul lucrării este o persoană fizică și a realizat experimentul de tip formativ, adică a realizat, pe lângă cercetarea empirică propriu-zisă și implementarea unui program de intervenție în vederea dezvoltării anumitor aspecte ale persoanei, atunci concluziile trebuie să includă rezultatele din aplicarea programului formativ respectiv.

Să nu uităm că acest concluzii reprezintă o temelie al prezentării lucrării, adică este ca presupus că vor fi evaluată tot atât o imagine glorioasă a demersului cercetării, cât și un sentiment al corectitudinii și competenței autorilor. Dacă există, totuși o revizuire din partea studentului, din cauză și alte informații legate de subiectul și ipotezele de adevărat și alte aspecte pe care le consideră relevante, dar pe care crede că nu le-a evidențiat înțelegând în interpretarea psihologică, atunci este posibil ca la finalul capitolului anterior după analiza tuturor ipotezelor, să ofere accesie informații, aprofundând tematica și forma de Discuție.

Deoarece orice cercetare are limitele sale, dar și o valoare științifică, adică deschide calea altor studii după care studentul va arăta care sunt limitele cercetării, rezultate la ce aspecte se referă acestea și va sublinia încă o dată validitatea și originalitatea studiului. Limitele unei cercetări pot fi în legătură cu structura sa și anumite caracteristici ale eșantionului, cu metodele selectate, condițiile etc.

Bibliografia presupune trecerea în revistă în ordine alfabetică a numelor autori or evocat de la începutul întregii lucrări, de la început. Astfel spus, în bibliografie trebuie să se regăsească toți autori citati, precizându-se numele autorului, anul apariției, anul apariției lucrării, numărul și paginile în care a apărut din revistele de specialitate, titlul cărții, articolului, titlul revistei, în cazul articolelor din reviste editate. De exemplu:

Ang, C. G. 1991. *Tipuri psihologice*. București, Editura Humanitas.

Spector, P. 1988. Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 435-440.

În cazul numerelor lucrării ale aceluiași autor, ordonarea acestora se face după principiul cronologic, de la lucrările recente la cele vechi. Dacă sunt unele lucrări ale aceluiași autor, se respectă ordinea alfabetică a numelor evocându-se, după anul editării, titlul lucrării. De exemplu:

În ceea ce privește lucrările, acestea nu se paginază și vor fi prezente mai puțin cunoscut sau probe constative de către student rezultate statistice care nu au fost incluse în capitolul de sumă, acestea sînt cunoscute.

Pentru a încheia capitolul, câteva cuvinte despre coperta primă, alegerea titlului și cuprins. În ceea ce privește coperta, informațiile conținute se referă la instituția de învățământ superior în cadrul căreia se studiază lucrarea și specializarea în cadrul de licență, numele și gradul didactic al coordonatorului de activitate, numele absolventului, orașul și anul susținerii examenului. De pildă:

UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMIȘOARA

FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI PSIHLOGIE

SPECIALIZAREA PSIHLOGIE

PREDICTORI COGNITIVI ȘI NON COGNITIVI AI
PERFORMANȚEI ȘCOLARE

Coordonator științific

Alina Elena

TIMIȘOARA

2007

În ceea ce privește alegerea titlului, este necesară apariția simplă când dăruie gânduri la ceea ce se scrie, să scrie în sine aparținătoare. Acest fapt se produce deoarece studentul se bucură de propria lucrare, care este o lucrare deosebită și nu trebuie să fie evaluată și să fie evaluată.

derită de el și să stărnească o anumită curiozitate. De asemenea, titlul trebuie să realizeze un echilibru între acuratețe și senzațional, între impresii și expresie.

Mai jos sunt redate criteriile pe care le utilizează evaluatorii comisiei de specialitate atunci când apreciază o lucrare de licență.

- Motivația, importanța și actualitatea temei abordate
- Valoarea explicativă teoretică. Teorii, paradigme, factori, tipologii. Utilizarea conceptelor. Relevanța sintezei
- Valoarea documentării bibliografice (focalizare pe temă la zi, publicații de specialitate)
- Corectitudinea și claritatea prezentării obiectului cercetării (obiectul bine definit, ipoteze plauzibile, operaționalizare corectă a variabilelor)
- Metodologia cercetării cantitative sau calitative (selecția tehnicilor, pregătirea, prezentarea datelor, studiul de caz)
- Prezentarea și analiza datelor / interpretarea rezultatelor concludențe
- Caracterul aplicativ al lucrării. Valoarea proiectelor a programelor
- Stilul prezentării generale

Și, nu în ultimul rând, cunoaștem fiecare dintre noi, gustul desăvârșit de ceea ce mintea sau mâinile noastre au modelat. Lucrarea de licență pare a fi un copil pe care cu atenție l-am îngrijit, cultivat, strănut și educat, pentru a fi apoi evaluat de către alți. De aceea este foarte important să creдем că acest copil va reuși, pentru că am pus acolo toți "ingredientele" necesare unei reușite și pentru că ne amestecăm mereu și timp dezvoltarea sa.

Capitolul 15

SUSȚINEREA LUCRĂRII DE LICENȚĂ ȘI A DISERTAȚIEI

Monica Vintilă și Daniela Virgă

Cuprinsul capitolului

- 15.1 Relația profesor-student în contextul pregătirii lucrării de licență sau a disertației
- 15.2 Susținerea lucrării de licență
- 15.3 Elaborarea și susținerea disertației

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorul vor fi în măsură să:
 - explice importanța relației profesor-student
 - enumereze caracteristicile etapelor de susținere a lucrării de licență
 - descrie diferențele dintre lucrarea de licență și cea de disertație
 - explice cum poate fi realizată susținerea disertației

15.1. Relația profesor-student în contextul pregătirii lucrării de licență / disertație

În cazul elaborării lucrării de licență relația dintre student și profesor este una deosebită.

Profesorul va deveni un mentor pentru student. Acest lucru presupune nu doar transmiterea unor cunoștințe, ci și împărtășirea unor valori profesionale și a unor standarde etice specifice profesiei.

Mentorul este capabil să îl ajute pe disertant să învețe și să dezvolte noi abilități în cadrul unor evenimente care îi permit să își demonstreze competențele și să își asume responsabilitatea.

acestora de către discipolul său. Mentorul oferă feedback constant și este o sursă de informație constantă.

Mentorul poate să știe multe discipolul, fiind atent la nevoile și frustrările acestuia, oferindu-i sprijin și încurajare. Pe baza experienței proprii, mentorul îi oferă discipolului sfaturi și prezintă modele sale **sincere**. Mai mult, mentorul trebuie să-și recunoască limitele și să fie obiectiv, detașat de simțire și să aibă capacitatea de a vedea lucrurile din diferite perspective pentru a da cel mai bun sfat discipolului său.

De obicei, vorbirea profesor-student în contextul de abordare a lucrării de licență (dissertație) se desfășoară după următoarele repere. Fiecare profesor propune o serie de teme de cercetare din sfera sa de competență și confirmarea sau respingerea sa. Pot exista însă și teme de cercetare interdisciplinare. Aceste teme se așează în semestrul I al anului II al studenților, optează, după domeniul de interes. Sunt cazuri când studenții îi propun profesorului activități care se adresează în sfera de competență sau în preocupările acestuia.

Alături de această temă de cercetare, studentul trebuie să îl convingă pe profesor pentru a stabili o întâlnire ce are rolul de a clarifica viziunea comună asupra temei, iar profesorul îi recomandă o bibliografie necesară studiului. De asemenea, se stabilește de comun acord un plan de lucru, o planificare a timpului activităților, un calendar orientativ în care sunt stabilite termenele pentru etapele importante ale proiectului (finalizarea documentației teoretice, proiectarea design-ului, derularea cercetării proprii, clarificarea datelor ș.a.).

Este important, ca atât studentul, cât și profesorul să respecte termenele, iar studentul să țină cont de planificarea activității, astfel încât să nu existe întârzieri nejustificate. Profesorul are rolul de coordonare a activității de cercetare și a controlului, de aceea trebuie să verifice corectitudinea informațiilor furnizate de către student efectiv de student. La fiecare observație legată de corectitudinea teoriei și recomandările metodologice de cercetare. De care studentul trebuie să țină cont în timp, știind că este alături de el.

În având responsabilitate directă la raport cu mentoria și, me odată aplicată.

În redactarea propriu-zisă a lucrării profesorii trebuie să verifice dacă există toate secțiunile unui raport de cercetare, dacă acestea au fost redactate corect, complet și, adesea, problemele cercetate. Studentul trebuie să prezinte în timp util conținutul fiscal și secțiunile pentru a fi verificată de profesor. Nu mai întâi un student poate să fie de aproximativ 10. Profesorul va realiza un referat de evaluare a lucrării și va propune comisiei o notă pentru lucrare.

De asemenea, profesorul îl va asista pe student în pregătirea prezentării lucrării de licență, făcându-i recomandările necesare realizării unei bune prezentări.

Practic, fiecare profesor are stilul său de lucru în raport cu activitatea de coordonare a lucrării de licență de aceea cele recomandate mai sus a tot va fi orientativă.

15.2 Susținerea lucrării de licență

Susținerea lucrării de licență vine să încurajeze munca de cercetare și de redactare ce a dată pe un an și care s-a realizat pe o temă aleasă de candidat. Locul de aceea trebuie să fie o plăcere și nu o corvoadă.

Absovenții trebuie să știe durata de timp alocată și să țină lucrării de licență, iar susținerea să fie pregătită pentru această perioadă de timp.

Este de preferat folosirea videoproiectorului pentru a face o prezentare cât mai frumoasă și atractivă.

Susținerea trebuie să fie o sinteză a lucrării care să permită comisie să și facă o impresie clară asupra lucrării proprii și a noștilele candidații la pe domeniul teoriei și a aplicării la munca de cercetare după.

Trebuie să apară foarte clar tema lucrării de licență, titlul acesteia, iar candidatul să poată să motiveze alegerea ei. Este un lucru care va continua cuprinsul lucrării pentru ca membrii comisiei să-și facă o impresie clară asupra lucrării și importanța acordată fiecărei părți.

Urmează prezentarea fetei capitol teoretic. Același lucru va fi să fie făcută cât mai concis trecându-se în revistă doar cele câteva clasificări de la care s-a plecat și pe care dar datorită va detalia oral dacă este solicitat de membrii comisiei.

Se trece apoi la partea de cercetare a lucrării. Primul subiect va fi cu privire la obiectivele și ipotezele lucrării, urmează apoi prezentarea materiei și a metodelor. Se prezintă rezultatele de studiu și se enumeră testele și chestionarele folosite în vederea verificării ipotezelor.

Prezentarea rezultatelor este recomandabil să se facă pe ipoteze, adică fiind prezentate atât rezultatele cantitative cât și interpretarea calitativă astfel încât să nu fie necesară revenirea la fiecare ipoteză. Sunt utile cât mai multe grafice și folosirea tabelelor nu este necesară prezentarea datelor brute obținute. Nu se va repeta sub formă de text scris ceea ce se vede pe grafic.

La concluzii se vor sublinia ipotezele la care s-a plecat și rezultatele la care s-a ajuns explicându-se și implicările psihologice ale acestor concluzii.

Pe lângă aceste urile să se creeze o bună impresie comisiei. Așezarea treburilor să fie însoțită cu grafice color. Scrisul trebuie să fie ușor lizibil, deci se vor folosi liere cu 10 rânduri de text pe pagină. La partea practică este recomandabil să se termine textul cu un ragaș fără ca acesta să conțină o repetare a celorlalte.

Indicații vor fi date de pe ecran, dar nu vor sta întorși către acesta, ci întotdeauna către membrii comisiei.

Apă susținerea lucrării vor mulțumi comisiei pentru tema acordată și vor răspunde la întrebările membrilor comisiei.

Când este nevoie să dai dovadă că știi bine foarte bine tema a cărei bazele teoretice. De asemenea trebuie să poți aborda și să poți explica toate lucrurile care au să fie folosite de studiu, metode de verificare a ipotezelor au folosit. Trebuie să cunoască în detaliu testele și chestionarele folosite, modul lor de aplicare, cota și de interpretare. Trebuie să poată explica mecanismul psihic

ogic al fenomenelor întâlnite și să poată argumenta concluziile la care au ajuns și aplicațiile psihologice acestora.

15.3. Elaborarea și susținerea disertației

Înțelegerea unui masterat reprezintă o oportunitate pentru studentul la fel ca și alegerea domeniului de studiu. Totuși ceea ce este de așteptat un interes deosebit al studentului față de tema de cercetare specifică domeniului de studiu.

Disertația păstrează acești algoritmi de realizare a lucrării de licență, cu mențiunea că tema aleasă pentru cercetare este mult mai specifică și cu un caracter aplicativ-practic mai pregnant.

Alegerea temei disertației este momentul în care candidatul își poate dovedi interesul pentru domeniul de studiu și calitatea în alegerea temei. Să fie tot o noie de actualitate puțin investigată, să facă o abordare nouă și modernă ale unor teme deja investigate.

Părmul va abili câteva reguli de la susținerea disertației:

tema și să se creeze un interval de timp adecvat susținerii lucrării.

este recomandabilă folosirea prezentației cu PowerPoint cu ajutorul videoproietorului susținerea trebuie să fie clară și să fie însoțită de grafice, să se permită comisiei să se facă o impresie calitativă cu privire la cunoștințele candidatului în domeniul temei, dar și cu privire la munca de cercetare depusă.

trebuie să apară foarte clar tema lucrării în fața comisiei, iar când datu, să poată să se treacă de la tema la conținutul lucrării.

am recomandăm ca la această dată să se discute puțin asupra aspectelor teoretice ale temei, abordate în favoarea părții practice, restul este valabil și pentru faza de elaborare a lucrării.

urător pentru susținere, se prezintă obiectivele și ipotezele lucrării, urmează prezentarea materialelor și a metodelor de aplicare.

zintă toturile de studiu și se enumeră testele și
chestionarele folosite în vederea verificării ipote-
zelor

se trece apoi la prezentarea rezultatelor care, este
recomandabil, să se facă pe ipoteze. Aici sunt utile
cât mai multe grafice și folosirea tabelelor nu este
necesară prezentarea datelor brute obținute;

- la concluzii se vor sublinia ipotezele de la care s-a
plecat și rezultatele la care s-a ajuns, insistându-se
pe implicațiile psihologice ale acestor concluzii.

Condițiile de pregătire ale slide-urilor sunt aceleași
ca pentru susținerea lucrării de licență.

Capitolul 16

REALIZAREA ȘI PREZENTAREA UNEI LUCRĂRI LA O MANIFESTARE ȘTIINȚIFICĂ

Monica Vintilă

Cuprinsul capitolului:

16.1 Rezumate pentru un congres

16.2 Tipuri de prezentări

16.2.1 Prezentarea orală a unei lucrări cu su-
portul programului Microsoft Power
Point la un congres național

16.2.2 Prezentarea unei lucrări sub formă de
poster la un congres

Obiective.

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
 - întocmească un rezumat pentru o lucrare științifică
 - își însușească modalitățile de realizare a diferitelor
tipuri de materiale care pot fi expuse la cadrul
manifestărilor academice interne și internaționale,
 - prezinte o lucrare științifică în cadrul unei man-
ifestări academice

16.1. Rezumate pentru un congres

Participarea la congrese ține din vremea studenției
este benefică pentru că odată vizitarea absolvent în vremea
studii până la terminarea facultății congresele sunt o oportu-
nitate de întâlnire cu cercetătorii de diverse naționalități,

de confruntare și de discutare a rezumatelor obținute pe teme comune de interes, de observare a modurilor de abordare și problemelor specifice „nânșe” de către alți, de observare a temelor noi abordate în domeniu, a direcțiilor spre care se îndreaptă cercetările de specialitate a metodelor și a tehnicilor folosite de alți colegi și a

Astăzi când se dorește participarea la un congres trebuie pa cauzele următoarele etape

a. Culegerea de informații cu privire la congrese care se vor desfășura pe tematica noastră de interes. Cele mai multe și mai complete informații pot fi găsite evident pe Internet. Chiar dacă nu cunoașteți data sau locul congresului prin introducerea cuvintelor-cheie de exemplu *Congres + European + Psychology + Health* veți obține o listă de evenimente ce se vor desfășura în viitorul mai nu t sau mai puțin apropiat.

b. Formulați-vă scopuri realizabile încât să puteți trimite rezumatul în timp util. Următorul exemplu lăsa de trimite a acestor rezumate. De cele mai multe ori (în funcție de importanța congresului, numărul de participanți și seriozitatea organizatorilor) acesta e fixat cu minimum 6 luni înainte de data desfășurării congresului.

c. Informații vă consultând datele afișate pe site-ul (adresa de Internet) congresului cu privire a tematică abordată și secțiunile unde ați fi interesați să participați. Verificați dacă la aceste secțiuni se organizează sesiuni de comunicări sau și de poster.

d. Este de preferat ca prima dată să participați în calitate de auditor și să culegeți cât mai multe informații despre modul cum trebuie prezentată o lucrare și ea oră și sau poster. Culegeți informații despre curățarea prelegere și modul de prezentare, mijloace tehnice folosite, modul în care se pun întrebări și maniera de răspuns etc. Dacă decideți să participați, cu o lucrare art. trebuie să o realizați în colaborarea cu o persoană care are experiențe anterioare. Am recomanda participarea la prima sesiune cu o lucrare sub formă de poster. Este o formă mai simplă de prezentare și constă în în același timp o bună oportunitate pentru acumularea unei minime experiențe de acest fel.

În vederea pregătirii și trimiterii rezumatului trebuie parcurși următorii pași: scrieți textul rezumatului respectând caracteristicile mărimea și spațiul indicat de către organizator. Este foarte important să vă limitați la numărul de cuvinte propus de organizatori fără a ignora unele dar respectând toate componențele rezumatului. De obicei formularul electronic al site-ului pe care se submit rezumatele nici nu permite depășirea numărului prevăzut de cuvinte.

a. Titlul se scrie cu majuscule. Este recomandat să a acestuia să fie scurt și clar, să nu depășească 10-12 cuvinte. Apoi trebuie trecut numele autorului sau autorilor în ordinea contribuției la elaborarea lucrării. Întotdeauna se subliniază numele autorului care prezintă eficient lucrarea. Fiecare nume este urmat de un indice. Pe rând, următor, se vor expunite afilierile autorilor. Dacă sunt mai mulți de nouă autori, după cel de al nouălea nume se va folosi specificația „et al”.

b. Afilierile se explicită astfel că până la sfârșitul în care au fost trecuți, autori se introduc numerele de afiliere urmate de explicitarea corespunzătoare. Aceasta trebuie să precizeze numele unității departamentului, secțiunii și numele instituției, organizației / companiei, orașul, țara.

Exemplu

THE RELATIONSHIP OF SYMPTOMS AND PSYCHOLOGICAL FACTORS TO DELAY IN SEEKING MEDICAL CARE FOR BREAST SYMPTOMS

Geraldine Meechan (1), John Collins (2), Keith L. Peile (1)

(1) Department of Health Psychology Faculty of Medicine and Health Sciences, The University of Auckland, Auckland New Zealand; (2) Department of Surgery, Middlemore Hospital Auckland New Zealand.

Notă: observați faptul că numărul de cuvinte cu care este format titlul îl depășește pe cel recomandat.

c. După precizarea afilierilor se adăugă rând liber apoi se scrie rezumatul care trebuie să cuprindă următoarele

în care se prezintă *obiective* (background), *metode*, *rezultate* (concluzii) (acestea trebuie să conțină și implicațiile cercetării). Se va evita folosirea tabelelor și a graficelor în cadrul rezumatelor, această precizare este de altfel prezentă în cadrul îndrumărilor de submitere a rezumatelor.

Nu uitați să precizați tema / secțiunea la care doriți să participați, în lucrarea voastră. Să precizați forma sub care lăsați să faceți prezentarea orală poster și să precizați echipa mea, e de care aveți nevoie la susținere (laptop, videoproector etc.).

Prezentatorul lucrării trebuie să fie un foarte bun cunoscător al limbii în care va avea loc prezentarea de obiecte, angajându-se atunci când vorbim de congrese internaționale lucrări care se va dovedi foarte utile atunci când autorul pune întrebări.

Data lucrării este acceptată, veți primi o confirmare în acest sens precizându-se totodată ora, data și locul în care va avea loc susținerea ei. Publicarea în volumul de rezumate al congresului se face doar după ce se achită taxa de participare la respectivul simpozion / congres.

Recomandări

Încercați să nu formulați titluri prea lungi, nu mai mult de 10-12 cuvinte.

Nu uitați să subliniați numele celui care prezintă lucrarea.

Nu depășiți numărul de cuvinte stabilit de către organizatori.

Notă: Partea de rezultate trebuie să conțină date concrete obținute dintr-o cercetare efectuată, în lipsa acestora lucrarea nu va fi acceptată. Nu sunt acceptate formulări de genul "Cercetarea este în desfășurare". În această situație există doar posibilitatea înscrierii cu respectiva precizare și secționarea de poster la unele congrese mai puțin pretențioase.

Condiții de trimitere a rezumatului

Trimiterea rezumatelor se face prin intermediul formularelor existente întotdeauna pe pagina de internet a

organizatorilor de congrese. Primirea rezumatului este confirmată automat. Confirmarea prin e-mail înseamnă și acceptarea rezumatului, pentru aceasta se va trimite e-mail ulterior de confirmare după terminarea procesului de submitere și a celor de evaluare de către comitetul științific al congresului.

De regulă, nu se acceptă trimiterea rezumatelor prin e-mail.

În momentul completării înregistrării pe web al etapei să:

- scrieți corect datele personale, fără semne diacritice
- precizați numele și apartenența națională a tuturor autorilor
- subliniați numele autorului care prezintă lucrarea
- respectați toate paragrafele rezumatului
- să vă încaadrați în numărul de cuvinte stabilit al rezumatului
- încașați secțiunea la care doriți să participați
- respectați normele de tehnoredactare recomandate
- nu folosiți caractere bold, italic
- precizați dacă doriți prezentare orală sau poster
- precizați materialele instrumentale, tehnica de care aveți nevoie la prezentare (videoproector, laptop sau altceva)
- plătiți taxa de participare, fără de care rezumatul nu va fi publicat, chiar dacă a fost acceptat

Exemplu de rezumat

titlu volumului de rezumate al *11th ISE 18th CONFERENCE OF THE EUROPEAN HEALTH PSYCHOLOGY SOCIETY* - Lisbona Portugalia, 3- Octombrie 2002

SES AS A DETERMINANT OF PERCEIVED HEALTH STATUS. A CROSS-CULTURAL STUDY.

(1) Lautrup, (1), I. K. Gibbons (1), D. J. Lane (1), B. E. Pike (2), M. Tekozel (3), A. Luszczyńska (4), M. Gerrard (1)
(1) Iowa State University, Department of Psychology, Ames, IA, USA; (2) University of Szeged, Division of Behavioral

Sciences Hungary; (3) Ege University, Department of Psychology, Izmir Turkey; (4) University of Warsaw, Department of Clinical Psychology, Warsaw, Poland

Objectives. The current study examines the relation between Socioeconomic Status (SES) and health perception – i.e. current health status and anticipated (i.e. future) health status. There were two primary hypotheses: a) SES predicts perceptions of health status, and will do so net other significant predictors including current health risk behaviour; b) social comparison tendencies will have more of an impact on health perceptions in the US than in other countries (cf. Gibbons, Helweg-Larsen, Gerrard, 1996).

Methods. 2386 adolescents from the USA, Hungary, Poland and Turkey completed an instrument that assessed dispositional factors (e.g., life satisfaction, future orientation, social comparison tendencies, self-efficacy, hostility), health risk behaviours (substance use, risky sexual behaviour) and perceptions of peers' risk behaviours and of own health status both current and future.

Results. Regression analysis indicated that: a) SES predicted current health status (i.e., low SES being associated with worse perception of current status) and did so net current health risk behaviour, which also was a significant (negative) predictor (both $p < .001$). In addition, a significant SES x Risk behaviour interaction indicated that low SES adolescents engaging in relatively high amounts of risky behaviour had the most negative perceptions; b) future health status was also predicted by SES, net other significant predictors, which included current health status and current risk behaviour and general self-efficacy (all $p < .001$). Additional analysis indicated that self-efficacy mediated the SES future health status relation. Finally, the relation between perceptions of others' risk behaviour and own future health status was moderated by social comparison, but only in the US.

Conclusion. SES affects perceived health status and does so independent of current health-risk behaviour or such affective dimensions as (negative) life satisfaction. Self-efficacy does mediate the strong relation between SES and anticipated

health status. Finally, social comparison is a significant determinant of perceived health status, but only in the US.

Observații pe marginea rezumatului

Întregul rezumat are un număr de 376 de cuvinte din care textul propriu-zis al rezumatului este de 316 cuvinte încadrându-se astfel în cerințele organizațiilor care nu au mai de 400 de cuvinte. De asemenea, sunt respectate majoritatea cerințelor uzuale. Titlul este clar, concis, scris cu majuscule. Sunt prezentați autorii cu afilierii lor. Este subliniat numele autorului care va prezenta lucrarea. Textul rezumatului este bine structurat pe pașii clasici, dar este însă adecvată folosirea prescurtărilor în titlu. De asemenea, nu considerăm oportună referirea bibliografică, deși corectă din cadrul obiectivelor. Menționăm și faptul că nu este recomandabil să se înceapă o frază cu "metode"

16.2. Tipuri de prezentări

16.2.1. Prezentarea orală a unei lucrări, cu ajutorul programului Microsoft Power Point, la un congres ori simpozion

După ce lucrarea a fost acceptată pe baza rezinutului, ați primit și ați primit confirmarea, puteți trece la pregătirea prezentării lucrării. În funcție de materia de a discuta pe care o alegeți.

O metodă extrem de simplă și elegantă, în același timp, este prezentarea cu multimedia. Orașul în programul Power Point (CD sau stick). Fișele sunt tot mai puține, dar zăte. În realizarea prezentării urmăriți paragrafele din rezumat.

Prezentarea va fi foarte clară și la obiect. Dacă cineva dorește să afle detalii, va va întreba.

Prezentați obiectivele lucrării, materialele și metodele folosite, prezentați loturile de studiu, când și unde le a avut și cercetarea ce metodologie au folosit. Treceți apoi la cea mai consistentă parte a lucrării – rezultatele.

Concluziile trebuie să decurgă logic. Accentuați în cadrul concluziilor explicația rezultatelor pe care le-ați găsit.

Nu supraîncărcați cadrele (slide-urile). Este recomandată folosirea graficelor și a tabelelor. Nu reîmbrcați în text ceea ce apare pe grafic. Pe fiecare cadru se recomandă maximum 8-12 rânduri de text. Un aranjament estetic al graficului și a textului în pagină este binevenit. Puteți realiza cadrul astfel încât mai întâi să apară imaginea grafică, iar pe urmă să se explice, să apară și textul sau, întreaga imagine pentru a fi amintită de auditoriu pe toată durata expunerii acelei idei. Această a doua variantă, deși mai puțin interesantă, permite focalizarea auditoriului pe prezentarea făcută.

În general, se acordă maximum un minut pentru fiecare cadru, în funcție de complexitatea informației și riprize de acesta. Nu vă grăbiți în prezentarea lor. **Țineți cont de timpul pe care îl aveți la dispoziție** pentru susținerea lucrării. Minim 7-8 minute, maximum 20 de minute, cu excepția lucrărilor în plen, care pot dura până la 30 de minute.

Calculați-vă cu atenție timpul. Nu veți face o bună impresie dacă veți fi forțați să bicheiați, pe motiv că timpul care vi s-a acordat a expirat, și nici dacă săriți peste o serie de cadre (indiferent de motivul invocat în acest scop) pentru a ajunge la concluzii.

Verificați, în ziua dinaintea susținerii, dacă fișiera „se descinde” și dacă nu au intervenit alte probleme organizatorice cu privire la data, ora sau la prezentarea voastră. Verificați dacă există personal care va revizui aparatele sau trebuie voi să vă ocupați de ei.

Dacă nu aveți în față cadrele, ci ele sunt proiectate din raionă direct pe ecran, evitați să stați cu spatele la public. Sădiți-vă întotdeauna, să stați cu fața către audiență. Să dați dovadă că stăpâniți informațiile fără a le recita însă ca pe o poezie.

Puteți să folosiți un indicator luminos (laser pointer) pentru a evidenția datele mai importante.

Fiți pregătiți ca, după încheierea prezentării, să răspundeți întrebărilor venite din partea auditoriului. În general, un număr mare de întrebări sugerează interesul

pe care l-a stăruit lucrarea, dar trebuie să țineți cont și de factorul timp. Încercați să răspundeți cât de scurt și la obiect, de exemplu: „Da, am urmărit și aceste aspecte și am obținut următoarele rezultate”. „Nu, din păcate nu am apucat să ne ocupăm și de aceste aspecte”. Astfel de răspunsuri fac o impresie mult mai bună decât cunoscuta replică: „Este o idee interesantă, nu ne-am gândit până acum, dar vom ține cont pe viitor” etc.

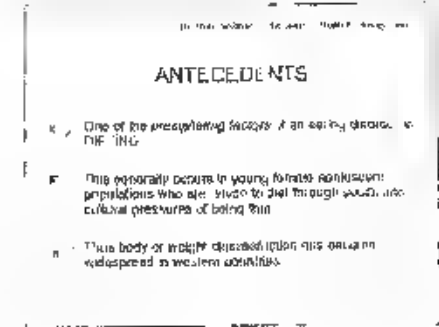
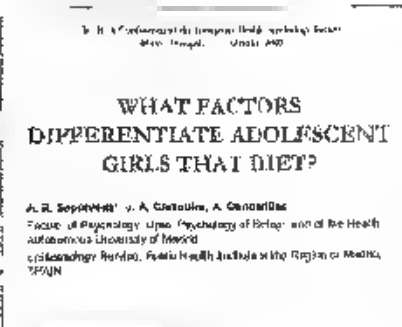
Nu uitați să:

- să văți lucrarea atât pe stick, cât și pe CD-ROM
- verificați descendera fișierului și până la 7 minute de susținere, chiar pe calculatorul dvs. la dispoziție de către organizatori,
- cronometrați durata prezentații,
- țineți cont și de timpul afectat întrebărilor și de concluzii.

Exemplu 1

THE WHAT FACTORS DIFFERENTIATE ADOLESCENT GIRLS THAT DIET?

A.R. Sepúlveda*, J.A. Carrascosa, A. García-Guillén,
Universidad Autónoma de Madrid,
Instituto de Salud Carlos III, Centro de Investigación en Medicina
E-mail: anarosa.sepulveda@ma1.udm.es



Aspecte organizatorice ale unei sesiuni de postere:

- În funcție de mărimea congresului, pot fi programate până la 200 de postere pe zi.
- Posterul se expune, de obicei, de dimineață și se desface seara. Nu este potrivit să fie luate acolo încă la douăzeci și cinci de minute să se expună în același loc.
- Șederea de postere are loc, de regulă, în pauza de prânz, având o durată de 2-3 ore, timp în care prezentatorii vor sta în apăsarea propriilor lucrări și vor furniza informații suplimentare sau vor răspunde la întrebările celor interesați.

De obicei se dă *hand-out-uri* celor care citesc lucrarea expusă și pun întrebări referitoare la ea. Acesta cuprinde un rezumat al lucrării cu accent pe rezultate și concluzii finale, consistent decât rezumatul, puțina, a autorilor care se află deja la dispoziția participanților furnizându-le în volumul de rezumate al congresului. Se poate face și o copie micșorată a *slide*-urilor după care au făcut fisarea și până la aproximativ 6 pagini pe o coală A4. Nu uitați să treceți pe aceste *hand-out-uri* numele și adresa unde puteți fi contactați pentru amănunte sau întrebări. Nu se face o nădă xerox a lucrării ca atare a unei lucrări de 12-16 pagini, nu uitați că nu ar avea suficiente exemplare pentru toți cei care vor veni să citească, nejustificat pe cei cărora le-ați înmănat materia în această formă.

Posterii pot fi expuse până la 200 de postere pe zi.

Observații:

Într-o zi examinate ale lucrării doar dacă știți că veți putea participa la congres, dacă ele vor fi acceptate.

Nu uitați să:

- verificați zi la zi ora ședinței de postere la care sunteți repartizat cu zona voastră
- instalați lucrarea de acasă, așa cum doriți să o afișați
- luați toate accesorii de care aveți nevoie: bandă de lipit, lipici, peneze, farfurii etc.
- nu uitați să faceți *hand-out-uri* cât mai multe pentru cei care se arată interesați de lucrarea voastră

Exemplu de poster: ANXIETY AND DEPRESSION ASSESSMENTS: EFFECTS ON CORONARY PATIENTS' COPING AND QUALITY OF LIFE IN CARDIAC REHABILITATION

Anxiety and Depression
Assessments: effects on
Coronary Patient's Coping
and Quality of Life
in Cardiac Rehabilitation.

Chutea A. V. Brodsky, A. Spil
Laboratoire de Psychologie
Université de Montréal
1105 Avenue
5704N, Montréal
E-Mail: chutec@atv.quebec.qc.ca

OBJECTIVE

The aim of this study was to assess anxiety, depression, coping strategies and quality of life among patients in cardiac rehabilitation.

METHOD

Population: Thirty-three patients were recruited in cardiac rehabilitation unit during the first week of their hospitalization.

Evaluations

• Anxiety and Depression were assessed with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI-Spielberger, 1987) and the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS-Zimmerman, 1987).

METHOD

• Coping resources were assessed with the Coping Strategies Inventory (CSI) (Miller & Spil, 1987).

• Social support was assessed with the Social Support Seeking Scale (SSS) (Miller & Spil, 1987).

METHOD

General health was assessed with the General Health Questionnaire (GHQ-12) (Goldberg & Spil, 1987).

• Quality of Life was assessed with the Quality of Life after a Myocardial Infarction Questionnaire (QLMI) (Spil, 1987).

RESULTS

Patients in cardiac rehabilitation descriptive statistics

State-of mind and depression

- STAI analysis showed that 18.4% coronary patients had high state anxiety and 9.3% high trait anxiety especially those with ages above 45 years.
- However, 81.6% had low state anxiety and 90.7% had low trait anxiety.

RESULTS

Quality of life, anxiety and depression

The STAI analysis were indicated that a quarter of patients in cardiac rehabilitation could have moderate depression.

Table 1: STAI analysis results

Category	High	Low	Total
State Anxiety	18.4%	81.6%	100%
Trait Anxiety	9.3%	90.7%	100%

• A quarter of depressed coronary patients had moderate depression, general health and general quality of life.

RESULTS

- But, results obtained to the HAD were less optimistic, a proportion (36.4% of patients with a coronary heart disease in cardiac rehabilitation were anxious, and the global HAD score indicated that half of subjects had adaptation troubles or serious depression.
- The Hospital Anxiety and Depression scale was more sensitive in order to evaluate the severity of anxiety than the State Trait Anxiety Inventory.

RESULTS

- The QALY results showed that patients had often emotional symptoms often felt restriction in social functions, low self-confidence and self-esteem, had less good feelings about their personal life, and a low general life satisfaction.
- The QALY analysis (for the information subgroup) were significantly and negatively related to state anxiety, trait anxiety and to the HAD subscale.

• Between 36.4% of 0.5, 8.4% of 0.5, conclusions showed that patients with less emotional and depressive feelings had a better quality of life, and life satisfaction.

RESULTS

Table 2: QALY analysis results

Category	High	Low	Total
State Anxiety	18.4%	81.6%	100%
Trait Anxiety	9.3%	90.7%	100%

• Patients who used treatment coping in social support seeking coping had a better quality of life.

RESULTS

Differences in stress coping strategies to have patients in cardiac rehabilitation and coronary patients in high risk of infarction

Fig. 1: A comparison between patients in cardiac rehabilitation and coronary patients in high risk of infarction

Table 3: Comparison between patients in cardiac rehabilitation and coronary patients in high risk of infarction

Category	Cardiac Rehabilitation	Coronary Patients
State Anxiety	18.4%	9.3%
Trait Anxiety	9.3%	18.4%

• The results showed that the patients in cardiac rehabilitation had a better coping strategy than the coronary patients in high risk of infarction.

DISCUSSION

• The results showed that patients with high anxiety were not significantly different from the control group. The results in the present study are similar to the results in the literature. The results in the present study are similar to the results in the literature.

Observații pe marginea lucrării

Lucrarea este bine realizată și structurată pe obiective, metode rezultate și concluzii. Studiul numărului de cadre este adecvat și suferă respecta și indicațiile cu privire la numărul de rânduri pe o pagină astfel încât textul să fie ușor de citit. În ceea ce privește grafica, aceasta este bine realizată și accesibilă. În partea de discutații sunt prezente unele exemple de comparații cu rezultatele altor studii.

Capitolul 17

LINII DIRECTOARE PENTRU ACTIVITATEA ÎN GRUP

Ediko Erdos și Coralia Sulea

Cuprinsul capitolului:

- 17.1 Activitatea grupului
- 17.2 Stadiile dezvoltării grupului
 - 17.2.1 Stadiul de formare a grupului
 - 17.2.2 Stadiul conflictual
 - 17.2.3 Stadiul de definire a normelor
 - 17.2.4 Stadiul de productivitate a grupului
 - 17.2.5 Stadiul de soluționare a grupului

Obiective:

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
 - înțeleagă planurile implicabile în activitatea în grup
 - înțeleagă stadiile dezvoltării grupului și principalele procese ale grupului
 - cautască tehnici aplicative pentru gestionarea eficientă a unei activități de grup

Activitatea în cadrul grupului joacă un rol important în activitatea profesională și în cea caducă. Studenții se costăte în grupuri formale de învățare sau de lucru pentru realizarea unei proiecte de cercetare sau de altă natură. În colaborarea dintre studenți, studențesc și profesori, se formează colaborare apărând totuși necesitatea de a coordona diversele activități și relații dintre ele spre a se obține un rezultat comun. În acest sens, este necesar să se stabilească o serie de linii directoare pentru activitatea în grup.

de la sine fiecare știe ce are de făcut și de ce face a teorii particularitatea sarcinilor și a stilului de coordonare a grupului îngreunează realizarea unei activități eficiente în grup.

În materia al căreia ne propunem să prezentăm implicațiile activităților și proceselor din cadrul grupurilor de lucru, argumentele pentru lucrul în grup și să discutăm stadiile dezvoltării unui grup, precum și tehnicile ce pot fi folosite sau adaptate pentru eficientizarea procesului de învățare.

17.1 Activitatea grupului

De ce este importantă realizarea sarcinilor în grup?

Învățarea este un proces complex care are loc în diferite forme între studenți și cadrele didactice. Uneori învățarea este înțeleasă ca fiind doar memorarea unor informații structurate cu scopul de a se reproduce la examen. Chiar dacă s-ar fi așa, sunt fixate anumite cunoștințe, un asemenea studiu este prea folositor absolvenților care vor fi implicați în activități practice. Activitățile profesionale implică angajarea unor abilități de colaborare, munca în echipă, analiza mai multor puncte de vedere, mobilizarea și reunirea mai multor persoane pentru realizarea unei sarcini complexe.

Plecând pentru activitatea în grupuri ca dăruim și ne importantă a procesului de formare a studenților, considerăm că realizarea sarcinilor în grup contribuie într-o mare măsură la formarea abilităților de comunicare și de relaționare, precum și la prelucrarea complexă a informației. În cadrul unui grup studenții se familiarizează cu un stil sistematic de lucru, exersează diferite roluri care pot fi similare cu cele din viața profesională viitoare, pregătindu-se pentru o mai bună adaptare la cerințele profesionale.

A folosi activitatea în grup în procesul formativ al viitorilor absolvenți poate conduce la realizarea următoarelor câștiguri: membrii grupului învață să se auto-gestioneze să și asume responsabilități față de propriul proces de învățare, însă și față de ceilalți membri ai grupului.

Angajamentul și implicarea în activitatea de studiu sunt susținute și de presiunea socială din grup, de autogestiuarea grupului și distribuirea responsabilității.

Atirgerea scopurilor propuse, eficiența acțiunilor grupurilor de lucru depinde de o serie de factori: natura și natura activității, scopul, caracterul acțiunii, studiul de caz, conducerea liderului, timp, oarecărui resurse de diferite tipuri, raporturile interpersonale care se conturează etc.

Pentru o mai bună înțelegere a importanței și a este abordării în continuare vom prezenta aspecte de principiu și practice legate de funcționarea grupului, de diferite tehnici de gestionare a activității grupului, cu conștientizarea stadiilor de dezvoltare și maturizare.

17.2. Stadiile dezvoltării grupului

Grupurile sunt sisteme dinamice care au următoarele caracteristici: un număr redus de membri, o interacție posibilă, percepție interpersonală directă și reciprocă, relații interpersonale, o sensibilitate interdependentă a membrilor, existența unor scopuri și valori comune.

Grupurile parcurg în mod normal cinci stadii în procesul de constituire: stadiul de formare a grupului (*forming*), stadiul conflictual (*storming*), stadiul de definire a normelor (*norming*), stadiul de producivitate a grupului (*performing*) și disoluția (Lickman, 1965, apud Forsyth 1999 p.154). Aceste faze se pot realiza în timp, unele din timp în timp în grupul. Chiar în cadrul aceluiași grupului pot apărea situații în care membrii au nevoie să revină la faza de constituire sau se poate ajunge la o situație cu o interacție conflictuală chiar după ce grupul a început să lucreze eficient. Fiecare dintre aceste stadii va fi descris pe scurt, dar accentul va fi pus pe rezumarea tehnicilor și activităților concrete care pot fi aplicate.

17.2.1. Stadiul de formare a grupului (*forming*)

La acest prim stadiu de formare a grupului se revine, că politetia și formaismul comunicării între membrii preocuparea față de clarificarea scopului și a rolurilor.

membru compliant (Tuckman 1965 apud Forsyth 1999 p.154)

Așa cum prima întâlnire dintre un băiat și o fată poate avea un mare impact asupra relației lor ulterioare, în același mod prima întâlnire a unui grup este foarte importantă și relevantă pentru relația dintre membri. Un grup nu funcționează doar după parametri cognitivi implicați în realizarea sarcinilor ci și după factorii afectivi sau relaționali întrucât contura sa atmosferică de lucru are o influență deosebită asupra activității de lucru în grup. În continuare vă prezentăm pași importanți ai acestei etape: acești pași pot fi parcurși în 2-3 întâlniri.

• Prezentarea membrilor grupului

Activități introductive de „spargere a gheții” permit membrilor să se cunoască mai bine între ei. Dacă este vorba de membri care nu s-au cunoscut cîndva înainte, de exemplu după anularea sau în cazul unei echipe formate din studenți din grupuri diferite, este foarte binevenit un joc de cunoaștere a numelor persoanelor implicate și a cărorva caracteristici despre fiecare (apud *** 2003). În continuare vă oferim un exemplu de exercițiu cu un amănunt pe care îl puteți folosi la prima întâlnire a grupului.

ALITERAȚII CU NUME (Klumbig 1997)

În fiecare dintre voi se va găsi la o caracteristică proprie pozitivă care să înceapă cu aceeași literă cu care începe numele tău. De ex. Căla cea cunoscută. Scrieți și săriți. Apoi fiecare își va spune pe rând numele și trăsăturile alese repetând și numele colegilor pe care le-aș. Așa se plînd dintr-un.

Puteți realiza acest exercițiu și într-o altă variantă în persoana care se prezintă intră în mijlocul cerului și alături de numele compus prezintă și o mișcare caracteristică. Trănușul urcă și el în cerul repetă numele și poartă cerulegii, țigari și pînă la propriu nu ne și propriu și gest și alții.

Dacă membrul grupului se cunosc deja, puteți utiliza astfel de exerciții pentru accelerarea proceselor de dinamizare a grupului pentru realizarea unui climat favorabil desfășurării întâlnirii pentru facilitarea comunicării (apud *** 2003). Exemple:

SUNȚI CA... / NU SUNȚI CA... (Klumbig 1997)

Fiecare membru al grupului compune o mîna, oarecî pîrpe și o legătură ca o exemplul din domeniile date:

- Sunți ca o plantă în natură, un fenomen al naturii în societate
- Nu sunți ca o plantă în natură, un fenomen al naturii în societate

Puteți propune și variații în care se oferă o scurtă explicație a alegerea făcută de ex. Sunți ca o papărie pentru că

• Clarificarea scopurilor și a nevoilor

Pe măsură ce eficiența grupului acest pas este deosebit de important. La tehnică de lucru propunem parcurgerea următoarelor etape:

Fiecare membru își notează propriile obiective și nevoi practice răspunsul la întrebări de genul: Ce vreau să obțin de la acest grup de lucru? Care sunt nevoile mele referitoare la programul de lucru? Care sunt condiții de colaborare stimulatoare pentru mine?

Apoi membrii grupului vor stabili împreună care sînt obiectivele grupului, ce creștet și grupul trebuie să realizeze.

Următoarea compatibilizarea nevoilor și a obiectivelor persoanelor cu cele ale grupului, condiții de implicare a părții a membrilor în munca de echipă.

În completarea acestei faze vă propunem aplicarea tehnicilor de identificare a așteptărilor, temerilor și a contribuțiilor personale.

Așteptări și temeri (Klumbig 1997)

- Într-o primă fază - în cadrul a căreia fiecare membru al grupului înregistră pe o foaie care poartă numele lui sau al mîinii, oarecî se va aștepta și de ce va realiza colaborarea, adică ce anume ar dori să se întâmple la grup și de ce foarte de altă formă sau culoare temerile lui adică ceea ce nu ar vrea să se întâmple în timpul activității de grup. Pe o a doua foaie de scris fiecare membru va menționa contribuția personală.

- În faza următoare asistăm la materializarea rezultatelor într-o listă comună pe tabla sau pe o foaie de flipchart în care scriem pe această temă: la conștientizarea conștientizării motivațiilor și inhibițiilor și activităților de grup precum și a rezultatelor de care se poate mîna grupul.

- **Listele comune** merita păstrate până la realizarea sarcinii, în grup și revizuite în urma întâlnirilor de evaluare, a activității echipei.

• Distribuția rolurilor

Pentru o mai bună funcționare a grupului încă de la primele întâlniri se pot distribui unele roluri necesare muncii în echipă. Este important ca o persoană să aibă rolul unui **secretar** — în sensul ținerii evidenței a tot ce se întâmplă în grup: ideile care se conturează, rezultatele ședințelor de brainstorming etc. — un **facilitator al sarcinii** — o persoană care este responsabilă să verifice dacă membrii grupului progresaază corespunzător în egătară cu sarcinile care le au fost propuse, un **facilitator al climatului** — care este atent la procesele afective ale membrilor echipei, iar activitatea grupului să fie coordonată de un **lider**.

Pentru a oferi mai multe șanse formării abilităților de lucru în echipă, accesero un sau unele din ele se pot rot

• Stabilirea regulilor

Este un alt aspect relevant al primei etape. Consă în formularea explicită a unor norme de lucru care funcționează într-o măsură, mai ales dacă sunt abordate într-o manieră explicită, adică recunoscute și adoptate de expunibilitatea, respectarea opiniei celuilalt, neînteruperea unui coleg în timpul expunerii unei idei etc.). Formularea prea multor reguli nu este benefică, propunem în jur de 4-5, iar lista poate rămâne deschisă pentru completări ulterioare. Aceste reguli, acceptate unanim de membrii grupului, pot fi notate pe o coală și reamintite cu ocazia următoarelor întâlniri.

• Stabilirea strategiei de lucru

Într-o etapă care are aspecte legate de organizarea membrilor grupului, accentul se deplasează pe stabilirea responsabilității și fierărului față de sarcină. În acest sens este necesară stabilirea strategiei de lucru. Strategia trebuie aleasă în funcție de tipul sarcinii, numărul de membri, timpul de lucru, regulile stabilite, așteptările și având în vedere

care sunt alternativele?

Membrii grupului pot lucra individual sau într-o problemă / sarcină / proiect în faza de finalizare, fiecare prezintă ceea ce a pregătit, se clarifică toate problemele și se elaborează forma finală. În tabelul de mai jos vă prezentăm unele avantaje și dezavantaje ale acestei strategii.

Avantaje	Dezavantaje
<ul style="list-style-type: none"> • Cunoștințele rezultate pentru sine și cum sunt procesate mai bine • Există posibilitatea de clarificare discuții asupra „semnelor” și „barel”, dezbateri asupra problemei • Studiul „raportului final” este un rezultat 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesită timp îndelungat • Nu se câștigă de pe urma a lucra celorlalte membri ai echipei

Fiecare membru al echipei dezvoltă o parte din sarcină, se ajunge la rezultat final prin încheierea rezultatelor individuale. Iată unele avantaje și dezavantaje

Avantaje	Dezavantaje
<ul style="list-style-type: none"> • Se poate acoperi un domeniu mai vast, într-un timp mai scurt • Grupul, cel puțin membrii câștigă de pe urma studiului individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Pot rămâne aspecte neclare • Comparabilizarea diferitelor părți în vederea formării unui rezultat coerent, un rezultat poate fi diferit

Strategia mixtă — combinată — ar urma să fie utilizată realizate de fiecare parte și sunt rezolvate individual. În pererche astfel se pot îmbina punctele tari de la ambele strategii.

• Procesul de comunicare și planificarea activităților

Într-o etapă care are aspecte legate de organizarea membrilor grupului, accentul se deplasează pe stabilirea responsabilității și fierărului față de sarcină. În acest sens este necesară stabilirea strategiei de lucru. Strategia trebuie aleasă în funcție de tipul sarcinii, numărul de membri, timpul de lucru, regulile stabilite, așteptările și având în vedere

lucru. Căstle, de programare ajută membrii grupului să-și programeze ale întâlniri astfel încât să nu apară suprapuneri și frustrări sau nerespectări ale unor acorduri. Dacă nu s-a realizat până acum, este momentul realizării unei liste cu numerele de telefon și adresele de e-mail ale membrilor grupului.

Pentru o bună planificare trebuie luat în considerare timpul avut la dispoziție pentru realizarea sarcinii. Termenul limită este un aspect esențial al realizării sarcinii. Alături de aspectele cantitative și calitative ale sarcinii de grup precum și cășagurile personale ale membrilor grupului.

Sarcina urmează să fie **divizată în subsarcini** mai mici respectiv mai concrete, iar responsabilitățile se împart între membrii grupului pentru fiecare din aceste părți. În final, aceste părți sunt asamblate într-o formă unitară.

Procesul de planificare se finalizează cu stabilirea **calendarului activităților** a graficului de lucru. De exemplu, un tabel în care sunt notate pe linii sau pe coloane numele fiecărui membru, sarcina pe care o are termenul limită persoanele cu care colaborează etc.

17.2.2. Stadiul conflictual (engl. *storming*)

Această etapă este deseori caracterizată de tensiune și certuri între membrii echipei pe măsură ce încep să aprecieze dificultatea proiectului și nevoia de a compatibiliza stăruind individul cu obiceiurile celorlalți membri ai grupului. În acest stadiu sunt cunoscute multe, între membrii grupului se poate genera o anumită ostilitate și chiar se pot forma coalății (Tuckman, 1965 apud Forsyth, 1999, p. 154). Deși este un stadiu dificil, tensiunile sunt prezente și membrii pot avea sentimentul că nu se realizează un progres semnificativ. Grupul de fapt, realizează un progres semnificativ la nivel de proces, în sensul că membrii învăță să lucreze împreună. Deseori în această fază apar idei valoroase, iar problemele și conflictele sunt etape necesare pentru evoluția grupului. Crocchia O'Connor și Berstenfeld (2001)

Uneori apar membri ai grupului care au un comportament nepotrivit, atât față de sarcină, cât și față de ceilalți membri ai grupului. Acestea pot fi consecințele simptomelor unor disfuncționalități în cadrul grupului. Dacă acestea nu sunt luate în considerare și abordate, este posibil ca grupul să nu realizeze sarcina conform parametrilor stabiliți inițial. În continuare vom prezenta tipuri de comportamente nocive pentru proces și pentru ceilalți membri precum și posibile modalități de abordare a situațiilor tensionate care apar.

- Agresivitatea și atacul persoanelor și nu al ideilor
- Blocarea procesului de comunicare
- Lipsa disponibilității de ascultare a celuilalt
- Competiția între membrii grupului și lipsa identității către un scop supraordonat intereselor individuale
- Conflictul apărut la nivelul conducerii grupului
- Căutarea simpatiei și execuția unor sarcini din dezrăbuitate socială sau din teama de respingere de către lider sau de către ceilalți membri ai grupului. Este foarte important ca managerii care intervin să definească problema astfel încât aceasta să fie recunoscută de toți membrii grupului, să o analizeze și să o rezolve și la motivele care sunt în spatele acestora. Puteți aplica diferite metode pentru a identifica posibilele soluții din care să alegeți una pe care să o evaluați și să o aplicați în aplicarea aplicării (2003).

Cum puteți rezolva un conflict în care sunteți implicat direct:

Cel mai bun pas pentru a depăși un conflict este să

1. Să recunoaștem conflictul
2. Să identificăm sentimentele (Ce simți? De ce? Ce simți celălalt persoană? (Ce?)
3. Să ne dăm seama ce vrem. De ce este vorba de un conflict? Ce dorești să obții din această situație? Ce crezi să obțină celălalt persoană din această situație? (Ce fel de oprește celălalt pe sound să obțin ceea ce vreau?)
4. Să producem idei
5. Să punem parul în aplicare

Cum puteți media un conflict apărut în grup în care nu sunteți direct implicați :

Tabel 1 Ghid de mediere (Shapiro, 1998)

1. Pregătiți-vă	<ol style="list-style-type: none"> 1. Căutați locuri sigure 2. Asigurați-vă că cei doi sînt în aceeași cameră 3. Pregătiți-vă să mediați 4. Nu veniți la sesiunea de mediere
2. Binevenii	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toți trebuie să se prezinte 2. Explicați pe scurt din ce constă medierea
3. Explicați regulile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicați pe scurt din ce constă medierea 2. Explicați pe scurt din ce constă medierea 3. Explicați pe scurt din ce constă medierea 4. Explicați pe scurt din ce constă medierea
4. Ascultați pe cei aflați în conflict	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ascultați pe cei aflați în conflict 2. Ascultați pe cei aflați în conflict 3. Ascultați pe cei aflați în conflict 4. Ascultați pe cei aflați în conflict
5. Discuția intereselor comune	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discuția intereselor comune 2. Discuția intereselor comune 3. Discuția intereselor comune 4. Discuția intereselor comune
6. Când p. vă la soluții posibile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Când p. vă la soluții posibile 2. Când p. vă la soluții posibile 3. Când p. vă la soluții posibile 4. Când p. vă la soluții posibile
7. Lucrați la hotărâre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lucrați la hotărâre 2. Lucrați la hotărâre 3. Lucrați la hotărâre 4. Lucrați la hotărâre
8. Secheți și m pe hărțile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Secheți și m pe hărțile 2. Secheți și m pe hărțile 3. Secheți și m pe hărțile 4. Secheți și m pe hărțile

Recomandări în procesul de soluționare a conflictelor

- Luați în considerare toate comunicările non-verbale care indică stări de tensiune
- Elaborați soluția cea mai bună pentru voi și soluția cea mai bună pentru celălalt
- Împărțiți problema în părți și de asemenea și responsabilitatea membrilor grupului
- Imaginați-vă consecințele pentru fiecare opțiune sau direcție de acțiune
- Căutați cât mai multe date informații legate de problemă
- Luați pauze atunci când tensiunea devine disfuncțională și blochează comunicarea și programul, în proximi moment de întâlnire
- Nu criticați persoana ce dea
- Păstrați obiectivul, dar schimbați mișcările
- Fiți atenți la feedback-ul pe care îl dați celor pe care îi practici și schimbările care se vor călăuzi între membrii grupului
- Nu luați ca un conflict nesoluționat sau prost soluționat duce la alte conflicte

17.2.3. Stadiul de definire a normelor (engl. norming)

În acest stadiu grupul dezvoltă un sentiment de coeziune și stabilitate și menținerea regulilor care se referă la modul în care se vor întâlni, cum vor lucra și ce anume vor lucra la nivel individual. La acest nivel membrul grupului își va fi rezolvat multe din conflicte și vor fi create relații deosebite spre armonie decât spre conflict. Sentimentul echipei ar trebui să fie determinat de faptul că se face progres în ceea ce privește realizarea sarcinii (Groen, O'Connor și I. Gerstenfeld, 2001).

În această fază de structură, membrii grupului sunt de acord în ceea ce privește modul de lucru, modalitatea de muncă sunt ambigue și sentimentul de "noi" este mai bine conturat (Tuckman 1965 apud Forsyth, 1999 p. 54).

În tabelul următor sunt prezentate aspecte caracteristice luate în considerare pentru a fi funcționale a grupului.

pe lău aspecte care vizează a fi sarcina grupului că, și
atm sfera de lucru.

Aspecte care trebuie să fie încurajate pentru realizarea sarcinii

• Promovarea unei atitudini pozitive și
stimulare a interesului altor membri ai
grupului în ceea ce privește sarcina
și în general în ceea ce privește energia și
creativitatea.

• Stimularea membrilor să contribuie la
realizarea sarcinii.

• Oferirea de informații și sprijin
pentru realizarea sarcinii.

• Clarificarea sarcinii și clarificarea
responsabilităților.

• Clarificarea sarcinii și clarificarea
responsabilităților.

• Clarificarea sarcinii și clarificarea
responsabilităților.

• Clarificarea sarcinii și clarificarea
responsabilităților.

• Clarificarea sarcinii și clarificarea
responsabilităților.

Aspecte care contribuie la menținerea atmosferei de lucru în grup

• Promovarea unei atitudini pozitive și
stimulare a interesului altor membri ai
grupului în ceea ce privește sarcina
și în general în ceea ce privește energia și
creativitatea.

• Stimularea membrilor să contribuie la
realizarea sarcinii.

• Oferirea de informații și sprijin
pentru realizarea sarcinii.

• Clarificarea sarcinii și clarificarea
responsabilităților.

• Clarificarea sarcinii și clarificarea
responsabilităților.

17.2.4. Stadiul de productivitate al grupului (engl. performing)

În această fază, grupul are efectiv o activitate de
lucru. Luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, comunicarea
reciprocă sunt caracteristice în această etapă
(Tuckman, 1965 apud Forsyth, 1999, p.154). Grupul
lucrează eficient, se decide, se implementează și rezolvă
problemele. Membrii grupului se sunt satisfăcuți de pro-
gresul pe care îl realizează grupul înțeleg punerea în
scara ale partenerilor și pe cele proprii, fiind orientați
puternic atât spre realizarea sarcinii cât și spre celelalte
membri. Chiar și în acest stadiu pot apărea neconcordanțe
sau divergențe dar grupul are capacitatea de a le

gestiona și de a se concentra în acestora (McCormick și
McCormick, 2001).

Caracteristicile unui grup care lucrează eficient

- Toți membrii au șansa de a se exprima și de a influența deciziile grupului
- Toate contribuțiile sunt ascultate cu atenție și de
le participare sunt evidente
- Fiecare și-a dat seama că sarcina nu poate fi real-
izată fără cooperare și contribuția fiecărui
- Toți membrii înțeleg scopul și propriul rol în rea-
lizarea sarcinii
- Grupul identifică fiecare dezechilibru, ascultă perspec-
tivele fiecărui și înțelege să ajungă la un acord care
să satisfacă pe toți
- Membrii grupului și-au asumat responsabilități
pentru activitatea realizată
- Efortul depus este recunoscut și se oferă feedback
- Grupul are un plan de acțiune - va aborda pentru ac-
ționa membru al grupului - la care se face referință
la fiecare întâlnire
- Se identifică realizarea sarcinii și planificarea
- Se realizează un set de măsuri care să fie realizate
pentru a apărea ceea ce s-a realizat și ce mai este de
făcut
- Se revizuiește planul de acțiune în care sunt pre-
zente activitățile care mai trebuie realizate
- Se identifică și să scrie oare realizările grupului

Un aspect foarte important este reprezentat de asu-
marea responsabilității la nivel individual, dar și la nivelul
grupului, pentru atingerea scopului propus în cadrul
stadiului. Eforturile pentru menținerea unei atmosfere pri-
etive sunt buna comunicare între membrii grupului
atât în ceea ce privește aspectele legate de lucru, cât și
cele care se referă la sentimentele acestora.

Rolurile în cadrul grupului

În cadrul grupului de lucru, fiecare membru are un
rol în cadrul de îndepărtare a sarcinii care revine atât

pentru atingerea scopului și rezolvarea sarcinilor cât și în ceea ce privește colaborarea între membrii grupului și climatul de lucru. În cele ce urmează sunt prezentate principalele roluri pe care le pot avea membrii grupului. Acestea oferă indicii cu privire la stilul personal de lucru și la contribuția în grup.

Table 2 Tipuri de roluri (apud Belbin, 1981)

	Contribuții	Puncte vulnerabile
Roluri cerebrale		
Creatorul	Creativ, imaginativ. Rezolvă probleme dificile.	Ignoră conexiunile. Prea preocupat să comunice eficient.
Evaluator	Sobri, strateg, persoană care distinge. Vede toate opțiunile. Judecă în mod corect.	Împușcă impulsul și abilitatea de a inspira pe alții.
Specialistul	Gândește de unul singur. Începe singur ce are de făcut, dedicat. Furnizează cunoștințe și abilități rare.	Contribuție doar pe o porțiune îngustă. Se referă la aspectele tehnice.
Roluri orientate spre persoane		
Coordonatorul	Matur, încrezător. Clarifică scopurile, prioritizează, reamintează deciziile, delegă bine sarcinile.	Aceștia poate fi considerat manipulativ. Se detașează de munca personală.
Cel care investighează resursele	Extrovertit, entuziast, comunicativ. Explorează posibilitățile. Dezvoltă contacte.	Supraoptimist. Își pierde interesul o dată ce a trecut entuziasmul inițial.
Mediul pierdut	Cooperant, perspicace, diplomat. Ascultă, construiește, previne tensiunile.	Indecis în situații tensionate.
Roluri orientate spre acțiune		
Cel care implementează	Disciplinat, de încredere, conservator și eficient. Transformă ideile în acțiuni practice.	Într-un fel inflexibil. Împușcă mai mult de atenție la răspunsuri față de noi posibilități.
Formativul	Provocator, calm, bun în situații prezente. Îmbolduiește și curajul de a depăși obstacolele.	Încunat spre provocări. Rănește sentimentele celorlalți.
Finalizatorul	Roata atent, conștient, cios, anxios. Caută erori și omisiuni. Își face treaba la timp.	Are tendința de a se îngrijora excesiv. Răspunde la delegare.

Tot în această etapă sunt importante libertatea de exprimare și autenticitatea membrilor grupului. În acest sens amintim mai jos principalele elemente ale comportamentului asertiv:

Ce faci atunci când ai un comportament asertiv? (Lippert, 1998)

Put spune limpede și calm ce aș vrea să știu de la ceilalți.
Ofer feedbackuri, pozitiver, portieră și aștep, feedbackuri pozitive de la ei.
Sunt pregătit să negociez până când ajungem la o soluție de tip victorie-victorie.
Nu mă formez o părere pe baza presupunerilor, ci mă aflu adevărul.
Când a sosit momentul potrivit prezint problemele „fără a face”
Acționez pe baza înțederii în propria persoană și abilităților și aptitudinilor proprii.
Sunt gata să mi exprim părerea și să fac propuneri o creștere și rezolvarea problemei.
În măsura posibilităților, încerc să fiu independent de ceilalți.
Nu am obiceiul să-mi impun voința prin a nu fi învingut sau înfrânt.
Respect drepturile celorlalți.
Consider că comunicarea trebuie să fie de interes pentru ambele părți.

17.2.5. Disoluția grupului

În această fază împușcă faza izolarei sarcinilor și dezangajarea rețetărilor. Se caracterizează prin dezintegrare și retragere, independență și emoționalitate crescută (Tuckman, 1965 apud Forsyth, 1999 p.154). Cele mai eficiente intervenții în această fază sunt acele care facilitează terminarea sarcinilor și care ajută la desprinderea din proces.

Grupul care și-a îndeplinit obiectivele poate merge două căi:

1. poate să se stabilească noi obiective sau
2. poate să înceteze existența ca grup.

Grupurile care și-au realizat sarcinile și s-au desprins de obicei mai coezive și au tendința de a rămâne împreună în situații în care grupul trimite noi membri în fazele de formare a grupului și reînnoire. Dacă grupul și-a îndeplinit

uit misiunea și nu și stabilește alte scopuri, acesta urmează să se dizolve. În aceste situații este bine ca grupul să fie avertat, să se conștientizeze câștigurile grupului și cele individuale.

În cheiarul următor sunt prezentate modalități pe care le puteți aplica în această fază pentru a încheia activitatea grupului, pentru a evalua ceea ce a fost realizat împreună și pentru a sărbători realizările.

Evaluarea așteptărilor și temerilor (Kramling, 1997)

După ce liderul aduce în fața grupului focus pe care va avea notarea așteptărilor și temerilor membrilor grupului. Cîmpul se poate baza pe feedback-ul primit dintr-o listă de teme care nu s-ar putea să fie justificate și discutate așteptările pe care le-au avut membrii și modul în care acestea au fost împlinite sau nu.

Evaluarea (Kramling, 1997)

Prețurile sunt o modalitate simplă care să evidențieze atât aspectele „materice” cât și cele emoționale. De exemplu, folosind o rețetă de „adevărată aducere” în fața grupului un coș de gună, o masă de spălat pe care o rețetă de din carton și un fusor. Fiecare membru va scrie în fața grupului și în fața lui de ce este în posesia lui sau de ce nu i-a plăcut și ce ar vrea să aducă la masă de gună, ce i-a plăcut, dar i-ar fi plăcut mai mult dacă ar fi fost puțin altfel - pe care îl va pune simbolul în masă de spălat - și ceea ce i-a plăcut foarte mult și ar vrea să pună în masă pentru a-l aduce.

În grup este foarte important pasesul în care sunt aplicate membrii grupului contribuția fiecăruia și procesul, adică sarcina pe care au avut-o de realizat. Materialul realizat de un membru adus în discuție în termeni operaționali aceste aspecte pentru a facilita abordarea organizată și sistematică a unui grup de lucru. Direcțiile menționate aici oferă practici instrumente concrete care pot fi folosite pentru atingerea unor standarde calitative raportate pentru toate cele care sunt aplicate.

Capitolul 18

MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR ACADEMICE ÎN GRUP

Rodica Pantelie și Andreo Ionescu

Cuprinsul capitolului:

- 18.1 Introducere în problematica activității în grup
- 18.2 Principii de bază ale organizării activității în grup de către profesor
 - 18.2.1 Strategii generale
 - 18.2.2 Designul activității în grup
 - 18.2.3 Organizarea grupurilor de învățare
 - 18.2.4 Evidențierea activității în grup
 - 18.2.5 Modalități de acordare a proiectelor în fața studenților față de muncă în grup
- 18.3 Aspecte ale desfășurării muncii în grup din punctul de vedere al studenților
 - 18.3.1 De ce să lucrăm în grup?
 - 18.3.2 Care sunt principalele reguli ale muncii în grup?
 - 18.3.3 Cum funcționează grupul?
 - 18.3.4 Câtă realitate sau câtă ficțiune există în ceea ce privește portanțele temerilor și ale faptelor muncii în grup?
 - 18.3.5 La ce ne putem aștepta în cazul muncii în grup?
 - 18.3.6 Ce tip de decizii trebuie să luăm înainte de a începe munca pentru a evita problemele anterioare?
 - 18.3.7 De unde știu care este cel mai bun rol pentru mine în echipă unde voi lucra?

18.3.8. Care este cea mai bună modalitate de organizare a activității grupului?

18.3.9. Cum vom reuși să scriem o formă finală coerentă a raportului?

18.3.10. Ce ar trebui să facem pentru a folosi timpul grupului cât mai eficient?

Obiective:

- a știu și să înțeleagă că scopul activității vor fi măsură să
- înțeleagă principalele aspecte ale organizării activității în grup
- înțeleagă principalele procese ale grupului, cu dificultățile și oportunitățile specifice;
- să gestioneze problemele apărute pe parcursul activității în grup

18.1 Introducere în problematica activității în grup

Leontele pietice munici contemporane fac din lucru în grup unul dintre pilonii eficienței profesionale. Foarte puține sarcini sau poziții profesionale actuale pot fi gândite în afara unei activități în echipă, fapt care a dus la elaborarea a numeroase studii care să pună în evidență aracteristicile benefice ale muncii și criteriile de organizare ale muncii în grup.

În toate momentele existenței noastre, aparținem unor grupuri care devin cel mai adesea sursă a stărilor noastre de bine sau a unui sentiment rău, de împlinire profesională sau personală, sau dimpotrivă de frustrare. În funcție de abilitățile noastre de comunicare, de interrelaționare și de rezolvare a unor conflicte.

Cu cât cunoaștem spațiile sociale cu cel mai mare potențial în dezvoltarea acestor abilități, cu atât mai devreme și mai ușor ne vor condiționa reușita socială. Este școala și mai ales mediul academic. De aici, nevoia școlii românești de a trece de la o formare bazată pe învățare pasivă și neparticipativă și formare predominant individuală la o formă în care accentul să cadă pe implicarea activă în

sarcinile de învățare și pe dezvoltarea unor abilități de comunicare și relaționare.

Studenții învață mai bine atunci când sunt implicați activ în proces. Cercetătorii au demonstrat că indiferent de subiect, studenții care lucrează în grupuri înțeleg și înveț mai mult decât cei care sunt pasivi și sunt mai mulți timp decât în alte situații de învățare. De asemenea, studenții care lucrează în grupuri prezintă un grad mai mare de satisfacție raportat la cursurile pe care le frecventează (Beckman, 1990; Chickering and Gerson, 1999; Collier, 1980; Cooper and Associates, 1990; Johnson Johnson and Smith, 1991 etc.).

Această modalitate de învățare se regăsește în diverse studii, sub diverse denumiri: *învățare cooperativă*, *învățare colaborativă*, *învățare reciprocă*, *învățare în echipă*, *grupuri de studiu*, *grupuri de lucru* etc. Facând o sinteză a acestor abordări, se pot distinge 3 tipuri generale de grupuri de lucru: *grupuri de învățare informală*, *grupurile de învățare formală* și *echipele de studiu* (Johnson și Smith, 1991).

- **Grupurile informale de învățare** sunt grupuri de studenți organizate ad-hoc în cadrul unei ore de clasă (seminar). Pot fi înțelate, de exemplu, cerând se studenților să se întoarcă spre vecinii lor și să discute la murute pe o temă dată sau se pot constitui grupuri de 3-5 studenți pentru a rezolva o problemă sau o sarcină de lucru. Se pot organiza în orice moment al seminarului și urmându-se vorbirea la nivelului de înțelegere de către studenții mai puțin înțelși sau oferirea unei oportunități de aplicare practică a cunoștințelor învățate.
- **Grupurile formale de învățare** sunt echipe subordonate pentru a realiza o anumită sarcină (de exemplu de laborator, scrierea unei lucrări eseistice sau raportul unui proiect etc.). Aceste grupuri pot fi deplin sau parțial organizate într-un singur seminar sau pe parcursul mai multor săptămâni. În acest caz, grupurile de studenți lucrează împreună până la finalizarea sarcinii și evaluarea proiectului.

- **Echipa de studiu** sunt grupuri orga. uzate pe termen lung de obicei pe parcursul unui curs sau semestru cu o componență stabilă a căror principal scop este furnizarea de suport încurajare și asistarea membrilor în îndeplinirea sarcinilor și cerințelor grupului.

Activitatea în grup oferă o serie de **beneficii** membrilor grupului:

- permite dezvoltarea unor abilități necesare pentru a deveni eficient în situațiile din viața reală care solicită de obicei cooperare
- poate fi mai productivă, întrucât există mai mulți oameni care generează idei
- problemele de grup sunt mai interesante pentru că sarcina de lucru poate fi mai complexă.
- membrii grupului se pot motiva și susține reciproc

Eu nu este însă infailibilă indicând adesea și o serie de dificultăți în fața celor care se angajează în această muncă de lucru. Printre dificultățile sau problemele generate de munca de grup se numără:

- **tenația de dominare** — unul sau doi membri își asumă partea cea mai importantă a activității, ceilalți pierzându-și interesul.
- **criticismul** — pe iră și deved. superoritatea și autotrimonsteria, unul membru al grupului sunt întotdeauna critici. Acest lucru poate genera complicații inutile și ineficiente
- **conflictualitatea** — uneori de la un să, alteori camuflată
- **sexismul și rasismul** — care trebuie neglijate sau îndepărtate de către responsabilii pentru activitatea grupului.
- **conduta de evitare** — întregul grup evită sarcina, de obicei din cauza eșecului.
- **ascultarea inactivă** — ni oameni nu ascultă ceea ce au de spus ceilalți membri ai grupului, iară lumea creștea individual și nu ca grup

Din rațiunile didactice, pentru o bună înțelegere a complexității muncii în grup și a aporului pe care îl poate

aduce la activitatea academică vom prezenta activitatea de grup din două puncte de vedere: al **profesorului** și al **studentului** cu beneficiile și dificultățile pe care participarea în cadrul grupului presupune dar și în câteva sugestii utile pentru organizarea acestei activități.

Ne adresăm profesorului, pentru că este foarte important pentru cadrele didactice să alocăm mai mare importanță acestui mod de organizare a activității. În scopul unei mai bune pregătiri profesionale a studenților Activitatea didactică este încă desuș de mult centrată pe sarcini individuale și pe simulare individuală, care poate fi mai confortabilă pentru profesor, poate părea mai eficientă în volum de cunoștințe acumulate de student dar astfel este ignorată nevoia de dezvoltare a unor abilități de comunicare și de colaborare extrem de valoroase pe viața muncii.

Ne adresăm studenților pentru a încerca să oferim un ghid de organizare a activității în grup util pentru rezolvarea sarcinilor didactice.

Începem prin a prezenta cele mai importante aspecte ale organizării activității de grup de către profesor (apud Gross Davis, 1994)

18.2. Principii de bază ale organizării activității în grup de către profesor

18.2.1. Strategii generale

a) **Planifică fiecare etapă a muncii în grup.**

Acest lucru presupune:

- selectarea celorlalte subiecte teme sau proiecte și programarea discutiilor care se precează unei activități formale de grup.

stabilirea modalității de constituire a grupurilor, de coordonare a activității acestora a modalităților de a furniza feedback și de a evalua produsele muncii de grup.

b) **Explică pe larg studenților modul în care vor funcționa grupurile și modul de notare a activității acestora.** Principiu de bază este acela că munca de grup este mai performantă atunci când studenții sunt motivați prin raportare la un set de standarde și nu prin compararea performanțelor.

c) Dezvoltați la studenți acele abilități de care au nevoie pentru a avea succes în activitatea în grup: ascultarea activă și toleranță, stăpânirea conținutului, oferirea și primirea de critici constructive, managementul conflictelor. Acest lucru se urmărește pe tot parcursul activităților didactice.

18.2.2 Designul activității în grup

a) Creați sarcini de grup care necesită interdependență, care îi fac pe studenți să se simtă conectați unii cu ceilalți, care să le trezească responsabilitatea în raport cu ceilalți. Una dintre motivațiile fundamentale ale activității de grup este credința că ceilalți se bazează pe tine.

Strategii de promovare a interdependenței:

- recumpense comune pentru întregul grup
- încurajarea studenților de a împărți munca,
- formularea unor sarcini care să i oblige pe studenți a găsi un consensului.

b) Scopul este în evidență relevanța muncii de grup subliniind importanța acestui tip de activitate în atingerea obiectivelor cursului și faptul că nu este organizată decât pentru ocuparea timpului didactic.

c) Creați solicitări care necesită abilități tot mai complexe la începutul unor activități de grup pentru a facilita activitatea studenților care nu au exercitat încă în grup. Se preferă sarcini mai simple în care accentul să cadă mai degrabă pe exersarea abilităților de colaborare. Pe măsura ce studenții devin mai performanți crește gradul de dificultate al sarcinilor.

d) Creați sarcini de grup care să îi stimuleze pe studenți la realizarea muncii în echipă. Încelecat să structurați sarcinile în așa fel încât fiecare membru al grupului să poată contribui în egală măsură la realizarea sarcinii.

e) Creați competențe în echipă.

f) Luați în considerare posibilitatea de a da examene de grup în care fiecare student primește nota grupului. Experiințele de acest gen au arătat că studenții obțin cel mai bine în această formă și se agită această năzuire de a da examene cu a lorative.

18.2.3. Organizarea grupurilor de învățare

a) Decideți cum se vor forma grupurile.

prin randomizare pentru creșterea eterogenității grupului,

— pe baza preferințelor studenților — se preferă mai bine activitățile de seminar pentru grupe mici în care membrii grupului se cunosc între ei,

— prin decizia profesorului în funcție de nevoile studenților de nevoie acestora etc.

b) Luați în considerare o dimensiune eficientă a grupului

— în general, grupurile de 4-5 membri funcționează cel mai bine. Dacă grupurile sunt mai mari crește riscul pasivității membrilor și scade numărul oportunităților de implicare activă, cu cât membrii grupului sunt mai puțin rodaci în acest gen de activitate cu atât mai mult ar trebui să fie grupurile.

— timpul disponibil este direct proporțional cu mărimea grupului.

c) Mențineți grupurile stabile. Chiar dacă există disfuncționalități la nivelul grupului se recomandă menținerea formulei lor inițiale fără introducerea unor membri noi și sprijinirea grupului pentru a învăța să rezolve problemele.

d) Sprijiniți grupurile în planificarea activității. Acest lucru presupune solicitarea adresată grupului de a întocmi un plan și un orar de lucru pe care coordonatorul va discuta cu fiecare grup în parte.

e) Stabilii întâlniri verificări periodice cu grupurile pentru a urmări activitatea desfășurată până la următoarea întâlnire.

f) Oferiți grupurilor mecanisme de relaționare și raportare ale căror membri ai grupului care sa it mai puțin performanți.

Exemplu:

Fiecare membru al grupului predă coordonatorului la sfârșitul activității grupului, o evaluare anonimă a activității celorlalți membri ai grupului. Dacă este mai

membru al grupului mai că un altelasi student care nu și-a îndeplinit sarcinile în mod corespunzător, acesta poate primi o notă mai mică decât restul grupului. Acest sistem funcționează caacă grupurile au șansa de a discuta, la încheierea proiectului cu acei membri problemă, oferindu-le, astfel, posibilitatea de a și modifica modu de participare la grup.

— menținerea grupurilor a 3-4 membrii caz care face dificilă o atitudine pasivă

— studenților li se comunică necesitatea de a găsi singuri soluții pentru comportamentul neproductiv al grupului.

grupului se acordă permis uneia de a exclude, prin decizie majoritară, un membru care nu și-a îndeplinit sarcinile. Acesta va trebui fie să convingă grupul să l reprimă, fie să găsească un alt grup care să-l accepte. Altfel, nu va primi o notă de trecere la test.

18.2.4. Evaluarea activității în grup

a. *Asigurați-vă că studenții ating nivelul necesar de performanță individuală și că grupurile monitorizează permanent situația membrilor în ceea ce privește achiziția de cunoștințe.*

În acest scop, pot fi realizate scurte evaluări individuale

b. *Ofereți-le studenților posibilitatea de a evalua eficiența grupului lor*

O dată sau de două ori pe parcursul activității de grup, membrii grupului se cede să discute în cadrul grupului două probleme importante.

Ce a făcut fiecare membru pentru activitatea de grup până în acel moment?

— Ce ar putea să facă fiecare membru pentru ca activitatea grupului să meargă mai bine?

La sfârșul proiectului, fiecare student va completa un scurt chestionar de evaluare a eficienței grupului și membrilor săi

Decideți cum să-i notați pe membrii grupului

Variante posibile

— aceeași notă pentru toți studenții grupului

— luarea în considerare a contribuției fiecărui student pe baza testelor individuale și a evaluărilor de grup asupra muncii fiecărui membru;

Dacă se acordă aceeași notă pentru întregul grup, nota obținută trebuie să conteze într-o măsură mai redusă la nota finală a cursului

Este important atunci când organizați activitatea de învățare didactică să țineți cont de faptul că activitățile de grup sunt folosite pentru evaluare, trebuie precizat foarte clar, chiar de la început al activității, sistemul de evaluare. Este foarte utilă, de asemenea, pentru buna desfășurare a activității și pentru motivarea adecvată a studenților, o comunicare între evaluarea individuală și evaluarea de grup.

18.2.5. Modalitățile de abordare a principalelor temeri ale studenților față de munca în grup

▪ „Am plătit taxa ca să în învăț de la profesori, nu ca să lucrez cu colegii mei, care nu știu la fel de bine”

— amintiți studenții de la început că respectul cursului / seminarului va fi lăsat activității de grup și, explicați, totuși, acest tip de activitate în economia cursului.

— prezentați studenților cele mai importante studii care probează eficiența activităților de grup

▪ „Grupul nostru chiar nu funcționează”

— încurajați studenții și susțineți-i pentru a crește eficiența grupului (caz omni principii lor prezentate și error)

▪ „Studentii nu vor dori să lucreze în grupuri”

— precizați obiectivele la studenții chiștoți și să lucreze în regim individual care nu se simt confortabil în situația de a-i ajuta pe alții să se descurte, oferiți sarcini bine structurate, oferiți direcții care studenților să le ajute în setarea unor expectanțe realiste asupra muncii în grup. Fiecare va trebui să contribuie și să încercare să se integreze în grup, și motivată pentru a face acest lucru.

▪ „Studentii nu vor lucra bine în grup”

dacă sunt respectate criteriile de organizare a grupurilor acestea vor funcționa diferent

- „Dacă voi lucra în grup nu voi putea să acționez aceeași cantitate de informație pe care acționez pe cont propriu”

deși se așteaptă într-adevăr mai puțin teme, acest gen de activitate sporește abilitatea de a rezolva problemele și face înțelegerea o mai bună înțelegere a materialului.

Aceste principii de organizare a grupurilor sunt foarte utile pentru orice profesor care dorește să-și antreneze beneficiarii într-o învățare activă, participativă. Organizarea seminarilor în această manieră poate necesita un efort suplimentar pe care îl presupune pregătirea activității, monitorizarea și oferirea de feedback și evaluări coerente. În același timp, permite crearea unui climat foarte constructiv pentru student și, în ultimul rând, o mai bună comunicare și relaționare cadrul didactic-student.

18.3. Aspecte ale desfășurării muncii în grup din punctul de vedere al studentului

În activitatea academică, adeseori suntem puși în situația de a lucra într-un anumit grup doar pentru a îndeplini o sarcină (proiect, prezentare, raport, cercetare etc.). De aceea aici există și presiunea timpului, pentru atingerea acestui obiectiv este extrem de important să devenim cât mai repede o echipă care lucrează eficient împreună.

Există, probabil câteva înrebări pe care vi le puneți fiecare dintre voi atunci când lucrați în grup. Găsirea răspunsurilor ar putea constitui un pas important pentru voi în dezvoltarea de a lucra împreună cu colegii voștri în vederea unei mai bune lor kariere profesionale. Vom încerca în continuare să răspundem câtorva dintre cele mai frecvente înrebări ale studenților privind munca în grup.

18.3.1. De ce să lucrăm în grup?

Pentru a dobandi o mai mare experiență practică și de învățare

— pentru că în acest fel puteți beneficia de cunoștințele și abilitățile fiecărui membru al grupului, ceea ce vă poate oferi o viață bună și oportunități de realizare sau o mai bună înțelegere a materialului.

— vă puteți pune în valoare abilitățile personale în sarcinile care vi se potrivesc cel mai bine.

— puteți dobândi un mai mare nivel de responsabilitate față de munca proprie și față de colegi.

18.3.2. Care sunt principalele reguli ale muncii în grup?

Iată câteva sugestii care pot fi utile (*** 2006)

Regula 1

Colaborarea pune în valoare ce știm despre ce avem de făcut și nu doar ceea ce știm, adică ne învață cum să munckim mai eficient. Activitățile de colaborare sunt una dintre cele mai importante ca și rezultatele.

Regula 2

Colaborarea funcționează cel mai bine atunci când este conștient de faptul că tu colaborezi. Acest lucru face necesar un anumit nivel de focalizare a activității studenților asupra setului de reguli etc.

Regula 3

Colaborarea reușește cel mai bine atunci când fiecare are succes în activitatea lui în grup.

Regula 4

Colaborarea este o responsabilitate esențială în experiența de învățare. Acest lucru are ca esență nevoia de implicare a studenților în predarea și accesibilizarea cursului.

Regula 5

Nu se știe niciodată ce va scoate la iveală munca de grup. Munca în grup este, prin aceasta, o oportunitate excelentă de autocunoaștere și de cunoaștere a celorlalți. Prin utilizarea abilităților fiecărui a de colaborare de comunicare de ascultare precum și prin noua experiență pe care le creează, activitățile în grup pot oferi tuturor șansa de a scoate la iveală aspecte necunoscute ale propriilor talente și de a descoperi noi valențe ale personalității celor din jur.

Nu ne face înțelegerea plăcere să ne supunem noilor reguli, dar este foarte important să căutăm un cadru în

ca e acționăm și în care avem anumite certitudini privind comportamentele la care ne putem aștepta din partea celorlalți și untele în care ne putem afirma. Este una dintre condițiile esențiale ale muncii în grup și unul dintre factorii de siguranță emoțională pentru fiecare dintre membrii grupului.

18.3.3 Cum funcționează grupurile?

Este foarte important să înțelegem modul în care funcționează grupurile și elementele esențiale de care trebuie să ținem cont în activitatea de grup. Pentru ca grupul din care facem parte să funcționeze ca o echipă eficientă este esențial să acordăm importanță atât sarcinilor pe care o avem de atins, cât și dezvoltării echipei, cu respect și grijă pentru fiecare membru al acesteia.

Iată un model care explică principalele aspecte care trebuie atinse și dezvoltate pentru ca un grup să devină efectiv o echipă eficientă (Adair, 1986).

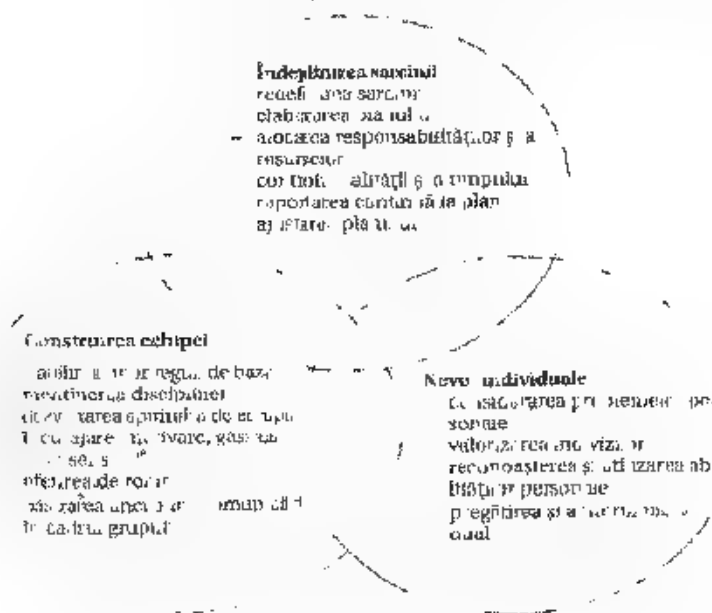


Fig. 1. Modelul echipei eficiente (Adair, 1986)

Să armarăm în continuare câteva aspecte utile referitoare la aceste trei dimensiuni:

a) Îndeplinirea sarcinii

Rezultatele unui grup care funcționează eficient depind de valoarea produsului individual. Desigur, aceeași presupune aplicarea abilităților de muncă în grup, împărțirea și discutarea ideilor.

Așadar, când lucrăm la un proiect, o echipă eficientă va trece prin următoarele faze:

- **Familiarizarea** — membrii grupului se cunosc între ei și stabilesc ce vor să obțină ca produs (raport, prezentare, poster etc.), timpul limită, modul de evaluare a rezultatului. În această etapă este esențial să aveți o bună comunicare: se elaborează o listă comună cu adrese de e-mail, numere de telefon etc.
- **Pregătirea** — grupul alege să ia o decizie despre ce trebuie făcut, cum vor lucra, cum își înpart membrii sursele, cum să folosească optim întregul și abilitățile fiecăruia.
- **Activitatea** — desfășurarea propriu-zisă a proiectului în proiect, etapă în care comunicarea eficientă și întâlnirile regulate sunt esențiale.
- **Finalizarea** — în urma proiectului sau prezentării. Pentru a vă asigura că veți alege cei care nu vă vor pierde pe parcurs, delegați unul din membrii sarcinilor de a evalua o primă forță în fața proiectului sau dacă fiecare scrie un capitol sau o secțiune, care va arăta că știu să fie unii.

b) Dezvoltarea echipei

Câtă de mult parte a acestei echipe este posibil să dezvoltăm că există în grup persoane pe care le cunoaștem și alții pe care nu îi cunoaștem încă pentru prima dată. Acesta poate fi o sursă de entuziasm sau de anxietate. Dar oricare ar fi sentimentul, care vă încercă, este util să știți că veți avea șansa să experimentați alături de noi oameni parteneri atât momente plătite, relaxante, cât și situații mai tensionate cu rădăcini.

Pentru a reuși să depășim împreună aceste etape și să atingem în timp limită obiectivul comun, este important să

înțelegem că este firesc pentru orice grup nou format să parca, printr-o serie de etape în dezvoltarea sa. Acest lucru vă va ajuta să deveniți mai puțin defensivi mai consistent de propriile abilități de reacționare și să contribuiți fiecare la reșterea voastră ca echipă eficientă.

În același timp, pentru eficiența muncii în echipa voastră este important să vă faceți plăcere acest lucru să vă bucurați de proces. De aceea, **construirea unui spirit de echipă** este ca un ulei de bună calitate pentru motorul care vă conduce către țintă!

Prezentăm mai departe câteva elemente care vă pot ajuta la construirea **spiritului de echipă**:

De auzor...	De evitat...
1. Să vă concentrați numai pe alții. În cazul în care cei din jurul vostru vor să vă cunoască și să vă ajute să vă bucurați de propria lor activitate împreună, este important să începeți prin a vă cunoaște reciproc, prin a afla câte ceva despre fiecare dintre voi, cu care veți lucra. Este un aspect esențial pentru munca voastră ca grup, înainte de a începe munca împreună.	1. Să nu vă răspundeți între voi și să vă mulțumiți cu o vorbă puțin și cel mai adesea doar despre sarcina aceluiași.
2. Să vă creați ocazii de a deslășura și de a discuta grupul și să nu fiți conștienți că nu există.	2. Să nu vă înțânțiți la o discuție presupunând că nu aveți a face în comun.
3. Să creați împreună o atmosferă de încredere, în care să vă simțiți siguri atunci când vorbim despre subiecte importante pentru fiecare dintre voi.	3. Să vă simțiți nesiguri în grup, așa încât să aveți dificultăți în a vă dezvolta la fel de colegial.
4. Să identificați și să stabiliți echipe.	4. Să considerați apăsătoare de serios în construirea principiilor și stabilirea echipei.
5. Să identificați care sunt preferințele membrilor grupului vostru în ceea ce privește modul de a lucra împreună ca echipă.	5. Să dați voce doar dintr-un membru al dintr-un grup.
6. Să vă angajați la toate activitățile echipei.	6. Să permiteți ca unui membru să excludă pe alți.
7. Să nu arăpați expresivă sentimentelor la grup.	7. Să păstrați nivelul format fără a vă exprima sentimentele de teamă că lucrurile pot sfârși rău.
8. Să colaborați un pic de acum și să țineți cont de el pe a sarcinilor voastre.	8. Să vă bazați pe faptul că nu există cineva care să preia responsabilitatea când în căutarea sau să acționeze individual și în sfârșit să rețineți rezultatele, sperând că va fi bun.
9. Fiecare să se simtă responsabil de echipă.	9. Să considerați că este necesară suportul echipei, acesta fiind cel mai important lucru.

Un aspect important în construirea echipei este reprezentat de capacitatea de a oferi și de a primi feedback. Este de un real ajutor să primiți acest lucru ca un dar și să nu deveniți defensivi. Este important să ascultați cu atenție și să luați notițe, dacă se poate, pentru a face referire exactă la acesta mai târziu. Funcțiile atinse pot constitui mai apoi, pașii în planul procesului de dezvoltare personală la care vă-ați angajat împreună.

Desigur, o altă abilitate importantă este aceea de asertivitate. Concret, în această situație este vorba de a vă exprima opinia și a argumenta dacă nu sunteți de acord cu feedback-ul primit, dar rămânând desigur lași față de acesta.

Iată câteva principii utile în a cere feedback:

Principiu	Motivul
Fii descriptiv în evaluat (spuneți ce vedeți, nu opțiuni personale)	Evitați intrarea în defensă și a celor care primesc mesajul.
Fii specific sau general	Comentariile vagi sunt dificile de folosit pentru dezvoltarea personală spre deosebire de aspectele concrete.
Fii sincer dar sensibil	Nu sunteți răși în situația de a da feedback doar pentru a arăta câte știți, așa că este important să păstrați în minte nevoia celui care primește feedback-ul să se simtă puțin mai distrus.
Fii constructiv	Tratați aspecte la care cel care ascultă poate lucra și să înțeleagă cum să facă schimbări.
Lăsați ascultătorul să alege feedback-ul.	Întrebați pe cel care vă va primi feedback-ul în legătură cu ce dorește să audă despre părerea voastră.
Dați feedback la timp pentru	Pentru a putea fi folosit este important să oferiți informația la timp pentru a putea fi corectat.
Fii clar	Este important ca receptorul să poată nota feedback-ul și chiar să reformuleze dacă are nevoie.

Așa cum să oferiți feedback este un instrument de mare preț în orice activitate care presupune muncă în grup. Pe de altă parte, a sta pe așteptare a abilității voastre, feedback-ului colegilor sau al profesorilor, șefilor etc.

Deși este un proces cu urcături și coborâșuri, construirea și unitatea de echipă este vital pentru buna funcționare a grupului din care faceți parte. Totodată, este util să păstrați în minte faptul că acest proces nu se încheie odată ce echipa este formată, ea trebuie menținută prin efort comun, prin deschidere, onestitate, respect și comunicare eficientă.

c. Nevoile individuale — se referă la necesitatea de a lua în considerare nevoile și problemele fiecărui membru al grupului vostru, la valorizarea fiecăruia pentru ceea ce face și ceea ce este fiecare, la recunoașterea și utilizarea abilităților personale, pregătirea și ajutorul oferit în mod individual.

Doar în măsura în care veți fi capabili să vă organizați ca grup funcțional, bazat pe încredere și respect reciproc, la care accentul să cadă pe valorizarea contribuției fiecăruia din ure vobă la munca de grup, veți putea duce cu succes la capăt sarcinile pe care le aveți de îndeplinit, obținând din activitatea comună o satisfacție personală maximă și o reală dezvoltare personală.

18.3.4. Câtă realitate sau câtă ficțiune există în cele mai importante teme ale mele față de munca în grup? (apud *** 2006)

- *„Ideile mele individuale se vor pierde”*
Realitate sau ficțiune? De obicei, ambele.

În grup, nici o idee nu este mai importantă decât celelalte, ceea ce duce la faptul că nu întotdeauna veți avea satisfacția de a vă regăsi ideile personale întregi în raportul final. Evitați pierderea ideilor voastre în întregime prin retragerea din discuțiile la grup. De asemenea, evitați, în același timp, și încercările de a controla grupul și de a-l conduce pe calea și tăcere.

Pe lângă temata acest lucru, în grup este important

- să încurajați **dezacordul** — contradicțiile sunt eficiente în grup pentru testarea solidității unor decizii condiția ca aceste contradicții să se facă pe idei și nu pe persoane;

- să încurajați o **atitudine de colaborare** — ca să presupune a considera pe fiecare membru al grupului ca pe o sursă de cunoaștere, raportul final fiind o valorificare a aportului pe care fiecare dintre voi îl poate aduce în activitate;
- **fiți pregătiți să faceți compromisuri** — fiecare dintre membrii grupului cedează puțin într-o interacțiune de grup în așa fel încât rezultatul final să fie o idee nouă, generată din combinarea critică a ideilor din grup. Deciziile arde sunt, dispusi să cedat în apărarea ideilor proprii și ar de nu sunteți gata de compromisuri!
- **luați în considerare posibilitatea de a include unele dezacorduri în lucrarea finală** — în măsura în care sarcina permite acest lucru, ar putea deveni interesant să includeți în raportul final mai mult decât un răspuns „corect”, având în vedere că prezentarea unor perspective multiple asupra unei teme poate fi constructivă.

- *„Aș putea că scriu mai bine lucrarea de unul singur”*
Realitate sau ficțiune? De obicei, ambele.

În marea majoritate a cazurilor, lucrările scrise în colaborare sunt mai bune decât cele ale autorilor unici, din punctul lor fiind de obicei, mai bine documentate, mai bine gândite, incluzând mai multe perspective etc.

Pentru ca acest lucru să devină real, este important să meriți cont de anumite aspecte:

- **impărțiți sarcinile de colaborare** — acordarea unor funcții de abilități de fiecare membru al echipei;
- **impărțiți lucrarea în secțiuni**, în așa fel încât fiecare să poată participa la elaborarea unei părți care este mai familiarizată;
- **asigurați-vă suficient timp pentru a revizui lucrarea finală**, în așa fel încât să puteți diferența de redactare să fie armonizate;
- **fiți critici față de teme** — nu vă amestecați în încălțarea altora și fără a vă sămămănta de ceva cauzare critici la care marea voastră este exp

▪ **„Nota mea va depinde de ce fac ceilalți”**

Realitate sau ficțiune? Realitate

Cealaltă, în parte, dacă nu în totalitate, nota va depinde de ce fac ceilalți lucru care poate avea consecințe pozitive dar poate să genereze și disensiul în grup. Poate crește nivelul de motivare și de implicare în sarcină a fiecărui participant la grup. Există însă și la orice altă activitate umană, și oameni cu un nivel mai scăzut de motivare, mai puțin interesați de note sau mai puțin dispuși a eforturi.

În acest caz, pentru a contracara agravarea și normalizarea situației, trebuie să luați o serie de măsuri, chiar de la începutul activității de grup.

→ **stabiliți reguli și respectați-le** — ceea ce va permite, printre altele și setarea unor consecințe pentru diverse comportamente posibile în grup.

Ex. dacă cineva lipsește de la o întâlnire sau nu îndeplinește o anumită sarcină, această persoană va trebui să plătească ogrădăz lucrarea finală să cumpere pizza pentru următoarea întâlnire etc. Dacă cineva lipsește constant de la întâlniri sau oține constant deadlinae urde grupul poate decide excluderea acestuia dintr-un grup sau din proiect. Grupul poate decide să scrie o evaluare a activității respectivului și de ce pe care să o prezentați coordonatorilor o dată cu luarea.

→ **vorbiți despre ceea ce vă nemulțumeste** — doar prin discutarea nemulțumirilor în grup poate exista și așa corectări comportamentelor neadecvate și menținerea unei atmosfere favorabile activității. Reversul ar fi că un membru al grupului să muncească mai mult și să asune în volum mult mai mare de sarcini decât ar trebui să îndeplinească pentru că nu îndrăznesc, din diverse motive, să ridice problema aceasta.

▪ **„Munca de grup va consuma mai mult timp decât dacă aș lucra singur”**

Realitate sau ficțiune? Realitate

Scrisura unei lucrări ca activitate de grup este mai cronofagă din rezultati, este de obicei mai bun decât cele obținut prin activitatea individuală, din motivele amintite anterior. La presupunem, însă, în același timp o cantitate mare de muncă individuală.

▪ **„Membrii grupului meu nu sunt la fel de acceptivi ca mine”**

Realitate sau ficțiune? Ficțiune

Este una dintre cele mai periculoase abitudini în grup, total contraproductivă și generatoare de conflicte.

Pentru a evita o asemenea situație

→ **discutați la prima întâlnire în grup care să nu pună tone tari și punctele slabe ale fiecărui membru al echipei** pentru a identifica care sunt lucrurile pe care vă puteți baza și care sunt cele care vor necesita o atenție mai mare.

→ **exersați ascultarea** — este ușor să judecăm pe ceilalți pe baza propriilor tale prejudecăți, este mai dificil, dar și mai important să încercăm să înțelegem pe ceilalți ceea ce înseamnă să urmărești în afară de conținutul verbal și atitudinile gesturiile acestora etc. Poate deveni unul dintre comportamentele cele mai generatoare de satisfacții, prin faptul de a descoperi pe ceilalți așa cum sunt ei în realitate.

→ **încu aiați o atitudine de colaborare** — uneori puteți învăța mai mult de la cineva despre care credeți că „greșește” pentru că acesta poate oferi o perspectivă pe care alți ignorat-o.

▪ **„Nu vom reuși să ne înțelegem”**

Realitate sau ficțiune? Ambele

În grup, apar adesea neînțelegeri care pot fi stimate și oare obagând la o aplecare mai atentă asupra temei înțelegeri adesea atât astipratitudinilor aspectelor este atitudinilor în grup, la fel și o stare de conflictualitate permanentă. Soluția este găsirea unui echilibru între momentele de

neînțelegere și cele de obținere a acordului asupra unor probleme discutate

Pe lângă a evita aceste aspecte poate fi util:

- să desemnați un mediator în cadrul fiecărei sesiuni, care să contabilizeze opiniile și argumentațiile diferite la un anumit punct al întâlnirii. Mediatorul va expune opiniile consemnate, încercând să obțină un consens. Mediatorul nu participă activ la discuții
- decideți dacă este necesar să fiți de acord. Uneori punctele de vedere diferite pot fi consemnate ca atare în lucrarea finală
- stabiliți reguli pentru discuții. Contestarea unei idei este eficientă dacă ceilalți persoane nu atrag atenția celor care merg prea departe.

▪ „Nu am timp să mă întâlnesc cu ceilalți în afara orelor”

Realitate sau ficțiune? Uneori o realitate

Disponibilitatea de a te întâlni cu ceilalți este cheia „câmpului de grup”. Uneori însă, acest lucru nu este posibil. În astfel de cazuri pot fi luate în considerare modalități alternative de comunicare:

- email: permite schimbul de drafturi pe care fiecare persoană poate face modificări, transmise ulterior tuturor celorlalți membri ai echipei
- chat-uri: grupul își poate construi propriul chat pe care să poată comunica în mod direct
- întâlniri partiale: participanții la grup se pot întâlni pe grupuri cu condiția să existe o persoană care să participe la toate întâlnirile separate și care să transmită informațiile de la un grup la altul. Acesta se poate funcționa până la stadiul deciziei finale asupra raportului
- întâlniri în weekend.

▪ „Voi sfârși prin a face eu toată munca”

Realitate sau ficțiune? Uneori o realitate

Acest lucru se poate întâmpla fie în cazul în care sunteți incapabili să cedați controlul, fie în cazurile în care nu puteți să vă apărați dreptul de a nu fi în noile idei, unde inverse motivul este timidațea, dorința de a fi alături de ceilalți etc.

Acestea sunt probabil doar câteva dintre întrebările sau temerile care vă frământă, atunci când vă sunteți puși în situația de a lucra într-un grup. Este adesea dificil să renunțăm la afirmarea noastră în favoarea restului grupului. Este important, însă, să nu uităm, atunci când vă gândiți la toate aceste lucruri, că activitatea de grup nu este doar un mijloc de a îndeplini sarcinile școlare sau de a obține o notă, ci poate deveni o sursă reală de învățare și, mai ales, o sursă de satisfacție importantă, care devine cu siguranță înțelesul și scopul într-un act creativ.

18.3.3. La ce mă pot aștepta în cazul muncii în grup?

Există câțiva factori vitali în succesul unui proiect de grup. Este absolut necesar să stabiliți împreună modul în care grupul va trata flexibilitatea față de acești factori (pădă 2006).

- a. **Acordul** — nu există grupuri în care acordul să fie complet. Unele dintre cele mai productive grupuri pot avea frecvente momente de dezacord, petrec mult timp conștientizând erori sau mergând în preajma nate până la momentul consensului.
- b. **Conflictul** — este unul și același lucru atunci când este direcționat spre sarcină și spre în joacrea de a rezolva sarcina. Conflictul personal, orientat către un membru al grupului este, însă, dăunător și contraproductiv.
- c. **Socializarea** — ca orice grup uman al grupului de lucru există momente de socializare în care se spun glume, povești etc. Aceste momente sunt importante în ecologia grupului, facilitând cunoașterea, descoperirea stilurilor de comunicare, mai ales festarea simbului comun. Este o cale eficientă de construire a identității de grup și a motivației între membrii grupului. Devine însă contraproductivă dacă ocupă mult din timpul grupului.

sarcina grupului riscului să fie multuizată în favoarea interacțiunii de acest tip.

d. **Decizii eronate** — în mod inevitabil unele dintre deciziile grupului sunt eronate. Greșelile testarea unor opțiuni care se dovedesc neviabile nu reprezintă însă o „pierdere de timp” fiind adesea singura cale de a descoperi ce trebuie făcut pentru a rezolva sarcina. Pot genera dificultăți de ordin relațional la nivelul grupului datorită tendinței, prezente frecvent, de a blama un alt membru al echipei pentru o sugestie eronată. Este foarte important de reținut că *timpu, petrecut în realizarea unei sarcini este productiv, chiar dacă nu conduce la un produs tangibil.*

e. **Angajare inegală în sarcină** — este greu de evitat dar poate fi corectată prin setarea unor „penalizări” pentru cei care sabotează munca grupului.

18.3.6 Ce tip de decizii trebuie să luăm înainte de a începe lucrul, pentru a evita problemele ulterioare?

Aceste decizii inițiale sunt foarte importante pentru a evita o înțelegere, la orice nivel după începerea activității.

a. **Declarați asupra formării întâlnirii** și asupra structurii. *Fiecare, întâlnire.* Poate fi utilă, de asemenea, alegerea unui *secretar* la începutul fiecărei întâlniri, pentru a avea o imagine finală asupra desfășurării întâlnirii și pentru a sintetiza mai ușor ceea ce a făcut și ce mai e de făcut în întâlnirile următoare. Este utilă planificarea, a sfârșitului fiecărei întâlniri la punctelor de interes în următoarea întâlnire.

b. **Stabiliți regulile discuției.** Dezbaterile pot degenera uneori în discuții personale sau atacuri personale. Regulile de comun care trebuie stabilite de la început și respectate cu rigurozitate.

Exemple de reguli

— fără atacuri personale;

— se discută ideile și nu persoanele.

— fără ridicarea vocii, orice discuție trebuie menținută la un ton rațional

— fără porecle;

— evitarea unor comentarii jignitoare

c. **Stabiliți un orar al activității grupului și respectați-l.** Acest lucru poate fi util pentru monitorizarea reală a activității, astfel încât nimeni să nu rămână să termine toată treaba la sfârșit.

d. **Stabiliți penalitățile pentru absența de la ședințe sau depășirea termenelor**

e. **Discutați despre ce poate aduce fiecare membru în activitatea de grup.**

18.3.7. De unde știu care este cel mai bun rol pentru mine în echipă, unde voi fi cel mai eficient?

Cunoașterea propriilor abilități de lucru este după ș pe cele ale colegilor și utilizarea potrivită a acestora în atingerea sarcinii crește mult eficiența grupului. Vos trebuie să vă cunoașteți în mod diferit și să puneți la tre multă atenție, fiind să prelățiți cele mai potrivite sarcini pentru voi.

Este important într-o primă fază să identificați ce tip de persoană sunteți, iar pentru aceasta puteți folosi următoarea clasificare:

• **Persoană de acțiune** — vă caracterizează nevoia de a face diverse lucruri sunteți extravertit și celor din jur vă se poate părea că faceți puțin pe șefii.

• **Persoană gânditoare** — vă spuneați că mai întâi trebuie să rezolvați lucrurile, sunteți introvertit și vă place să lucrați singuri înainte de a arăta. Nu sunteți foarte comunicativ.

• **Persoană orientată către oameni** — sunteți cooperant și înțelegeți imediat în care oamenii au nevoie de în cadrul echipei vă place să fiu alături de ei și să comunicați bine.

Mai apoi puteți trece la faza de distribuire a rolurilor și responsabilităților în cadrul echipei voastre. Este important acum să discutați cu toți ceilalți membri ai echipei în legătură cu potrivirea fiecăruia în rolul ales să corespundă autopercepția cu imaginea celorlalți. Amintiți-vă că pentru

a lucra eficient este nevoie să acoperim roluri principale cu acei colegi care au abilitățile necesare. Se descurcă bine în aceste poziții și mai presus de toate le place să facă aceasta.

După ce identificați căruia rol vă potrivește fiecare cel alături este important să verificați să nu rămână poziții nealocate. Pentru aceasta, poate va fi nevoie ca unul dintre voi să se adapteze. Este un proces în care buna comunicare, împăcarea și respectul celuilalt sunt esențiale. Odată rolurile stabilite este la fel alocarea clară de sarcini pentru fiecare membru al echipei. Discutarea și notarea acestora, pentru a putea fi urmărite pe parcurs, poate fi extrem de folositoare.

18.3.8. Care este cea mai bună modalitate de organizare a activității grupului?

Ca și în activitatea individuală, cele mai importante momente se referă la: alegerea informației, decizia asupra modului de abordare a temei, scrierea raportului final, revizuirea finală. Mai precis, va trebui să realizați următoarele activități:

- Cercetarea bibliografică** — identificați bazele de date, resursele bibliografice necesare și repartizați consultarea lor între membrii echipei. Cercetarea bibliografică se încadrează în raport al fiecărui membru implicat în cercetare care va fi accesibil în rețeaua grup.
- Cercetarea de teren** — dacă este necesară pentru tema dată, repartizați sarcinile de teren. Activitatea propriu-zisă se finalizează cu un raport disponibil pentru restul echipei.
- Decideți prima modalitate de tratare a problemei date**. Stabilirea este la fel înaintea finalizării cercetării pentru că altfel se riscă pierderea sau neglijarea unor aspecte și informații importante.
- Obținerea consensului privind structura și organizarea lucrării**. După etapele anterioare veți avea de îndeplinit cel puțin două sarcini: decizia asupra modului de elaborare a raportului final (secțiuni, mod de organizare etc.) este în consens

important, întrucât ceea ce scrie fiecare dintre voi trebuie să fie în acord cu celelalte părți ale lucrării de ceilalți membri ai echipei.

Sunt pași importanți care implică un mod necesar de decizie colectivă. Fiecare dintre aceste etape are rolul său în succesul activității și modul în care fiecare își îndeplinește sarcina va da măsura calității produsului final.

18.3.9. Cum vom reuși să scriem o formă finală coerentă a raportului?

Pentru aceasta, și nu necesari câțiva pași:

- Determinați cum va trebui să sune forma finală a lucrării**. Sunt acceptabile stiluri diferite de redactare sau va trebui să aibă un stil unic? Raportul final poate avea unele puncte de vedere diferite asupra temei respective? Care este forma standard de elaborare a unei asemenea activități în domeniul vostru de studiu?
- Împărțiți sarcinile de scriere**. Fiecare membru al echipei poate scrie o parte din document. Grupul va discuta apoi asupra formei finale rezultate după care se fac revizii. Acest lucru poate fi productiv doar în condițiile în care se alocă un interval suficient de timp pentru a discuta organizația finală a lucrării. Altfel sequențele vor putea degenera în digresii sau se vor repeta.
- Scrieți și introduceți concluzia și elementele de tranziție împreună**, pentru ca textul să aibă

18.3.10. Ce ar trebui să facem pentru a folosi timpul grupului cât mai eficient?

Rezumând tot ceea ce am discutat anterior, esența este să:

- Prevedem**,
- Setăm un program clar** și asigurăm că este în rădăcină
- Stabilim ca un obiectiv pentru fiecare sedință**
- Negociem fiecare poziție față de tema respectivă**
- Acceptăm contradicțiile**

f. Sufletea în respectarea deosebirilor

Așa cum puteți observa, organizarea și desfășurarea muncii în grup nu este un lucru foarte ușor. Respectiv, și nu necesare în afară de o bună motivație și înțelegerea principalelor aspecte care definesc acest tip de activitate, abilități de comunicare și de rezolvare a conflictelor, disponibilitatea de a oferi și de a primi în relație cu ceilalți membri ai grupului, capacitatea de a renunța la afirmarea individuală în favoarea reușitei grupului. Finalitatea unui cămin într-un asemenea demers de învățare compensează, însă, toate posibilele dificultăți și dileme. Ceea ce oferă cu certitudine munca în grup este bucuria întâlnirii cu ceilalți într-un act intelectual de creație și pregătirea pentru o piață a muncii în care aproape în totdeauna reușita este garantată de colaborarea eficientă în echipă.

Capitolul 19

CUM SE PREGĂTEȘTE ȘI DESFĂȘOARĂ UN ATELIER

Ioana Duma și Andreea Ionescu

Cuprinsul capitolului:

- 9.1 Etape de lucru în pregătirea și desfășurarea unui atelier
- 19.1.1 Pregătirea atelierului
- 19.1.2 Pregătirea pentru atelier
- 19.1.3 Derularea atelierului

Obiective:

- La finalul acestui capitol, cititorul va fi în măsură să:
 - Depută un ghid al pregătirii și desfășurării unui atelier
 - Identifice principalele etape în pregătirea unui atelier
 - Se familiarizeze cu aspecte specifice teoretice și practice necesare în desfășurarea unui atelier
 - Se familiarizeze cu unele exerciții utile în derularea unui atelier
 - Înțeleagă unele probleme care apar în derularea unui atelier și a unor modalități concrete de a le gestiona

Achizițiile sunt situațiile în care indivizii cu o anumită preocupare se reunesc pentru a coborâri cumpăna comună și pentru a găsi răspunsuri la unele întrebări. Dacă ne gândim la termenul din limba engleză „workshop”, am putea spune că acestal cade pe acela împreună „work”, în timp ce „shop” ne duce cu gândul la locul în care se schimbă obiecte de valoare similară în

acest sens putem înțelege că succesul atelierului și al „workshop-ului” depinde de schimburi de idei între participanți și de asta depinde participarea, privită în ansamblu, pot avea mult mai multă experiență în ceea ce privește tema atelierului decât facilitatorul. (persoana care conduce atelierul)

În cadrul unui atelier relația dintre facilitator și participantă este interactivă, participarea contribuind activ la crearea conținutului și a rezultatului atelierului. De asemenea conținutul și structura atelierului pot fi modificate pe parcurs pentru a se adapta nevoilor participanților. Aceste aspecte diferențiază atelierul de o prezentare sau de o conferință, situații în care relația dintre trainer / conferințier și audiență este percepută ca fiind mai detașată iar informațiile furnizate în cadrul unei conferințe sunt auzite ca fiind „pregătite de acasă”.

Un atelier poate fi construit în multe moduri, în funcție de tematica aleasă, de structura participanților și de creșterea facilitatorului.

Prezentăm în acest material câteva linii directoare pentru organizarea și desfășurarea unui atelier. Având în vedere faptul că noua noastră experiență în conducerea activității de grup în domeniul psihologiei clinice și al psihoterapiei, am ales predominant exemple din aceste domenii. Unele dintre acestea pot fi utilizate cu succes și în desfășurarea atelierelor în alte domenii ale psihologiei sau pot fi adaptate conform specificului temei atelierului.

19.1. Etape de lucru în pregătirea și desfășurarea unui atelier

19.1.1. Pregătirea atelierului

- **Alegerea temei** Când alegem tema atelierului răspundem la întrebarea: ce vrem să prezentăm comunității profesionale sau beneficiarilor a ceea ce pe care îl vom susține? Desigur că răspunsul va ține cont de o serie de factori printre care: nivelul de competență, interesul din domeniu și al comunității cărora îi vom adresa, cadrul general al manifestării dacă este vorba despre un atelier în

cadrul unei conferințe, simpozion etc. și tematica acestora, actualitatea subiectului în domeniu și interesul de care se bucură printre specialiști din domeniul noverii de cunoștințe al participanților.

- **Stabilirea numărului de participanți.** Pentru ca toți membrii grupului să se poată implica în desfășurarea atelierului atât în cadrul exercițiilor pe grupuri mici, cât și în activitățile din pen, numărul optim de participanți este 20 de persoane.

Pentru a lucra eficient, uneori va fi util să formăm grupuri mici, de maximum 5-7 persoane. Așa că 10-21 de oameni pot participa cu succes. Dacă se depășește această limită, există riscul ca unii participanți să rămână retrași și tăcuți.

- **Stabilirea structurii audienței.** Pentru planificarea unui atelier de succes poate fi important să selectăm participanții în funcție de anumite aspecte legate de tematica atelierului. De exemplu, dacă organizația în atelier cu o tematică adresă la cuplurilor, viitorilor părinți sau psihoterapeuților, puteți permite participarea la atelier doar a acestor categorii de statut personal și profesional.

Este posibil să derulați un atelier cu un grup deja format. În această situație, informați vă despre experiența membrilor de a lucra împreună despre nivelul cunoștințelor în ceea ce privește tema abordată și mai ales despre stadiul de dezvoltare a grupului. Pentru determinarea acestui stadiu, puteți folosi modelul propus de Tuckman (1963 apud Parr, 2002) care identifică următoarele stadii de dezvoltare a unui grup:

- **formarea** indivizii sunt pre cupari de a fi acceptați în grup, adună informații și evită pe cât posibil conflictele;
- **furtuna** apar primele conflicte legate de grup sarcini sau roluri, care pot fi mai mari sau mai puțin escaladate. Indivizii resimt nevoia de claritate structurată și reguli pentru evitarea și soluționarea conflictelor viitoare.

- **normarea** grupul definește reguli clare care definesc apartenența membrilor: aceștia se ascultă între ei, se apucă și se sprijină reciproc; grupul poate rezista la presiunile externe care îl amenință coeziunea sau se poate reînfrânge în stadiul de furtună.
- **performarea** (nu toate grupurile ating acest stadiu de flexibilitate și interdependență de încredere reciprocă ce permite independența, loialitatea și morală: indivizii se pot concentra optim atât asupra sarcinii cât și asupra oamenilor).
- **despărțirea** (stadiu adâncat în 1975 caracterizat de deșășarea individului de grup și de sarcină: fiecare de a fi făcut parte din grup, tristețea pierderii și conștientizarea de a fi realizat ceva altă- un de acestaj).

Stabilirea obiectivelor atelierului, gradul de responsabilitate și libertatea de acțiune acordată participanților în concordanță cu toate aceste aspecte.

■ Alcătuirea structurii atelierului presupune stabilirea câteva aspecte:

- a conceptelor pe care s-a propus să se prezente, a modului în care veți exemplifica aplicabilitatea lor, de ex. prezentarea unor studii de caz, demonstrații din partea facilitatorului, exerciții;
- a timpului alocat fiecărei etape din derularea atelierului (vezi etapa III);
- a întinerii de timp / pauze, orele de începere de încheiere a activității;
- **Resurse** Pentru succesul unui atelier este importantă alegerea unor materiale potrivite pentru prezentarea temei și a resurselor de care pot beneficia cei care au nevoie pentru derularea exercițiilor. Aici pot fi incluse obiecte fizice diverse, în funcție de mărime și grup: de la flipchart, markere, post-it, videoproiector, laptop, boxe, până la ceară, creioane, foarfecă, apc, baloane, bețișoare, parfum, etc. șosete, pălărie. Alcătuirea și derularea cu

toate acestea și asigurați-vă că persoanele responsabile de aducerea lor vor face asta. Dacă doriți ca participanții să aducă de acasă o parte din aceste resurse, aveți grijă ca anunțul să ajungă la acestea să fie făcut clar, din timp, poate chiar reamintirea înainte de a începe.

O resursă importantă este sala în care veți desfășura atelierul. Asigurați-vă că este suficient spațiu pentru exercițiile care necesită lucrul în grupuri de două-patru persoane sau pentru situații în care participanții trebuie să se miște.

19.1.2. Publicitatea pentru atelier

- Publicitatea pentru un atelier susținut la o conferință este realizată prin programul conferinței. În prezentarea atelierului este important ca titlul să fie atrăgător și relevant pentru tema discutară, a tematicii să cuprindă aspectele cheie puse în discuție și tipul exercițiilor aplicative. Nu uitați să precizați numărul maxim de participanți și structura auditoriului, dacă este cazul. De asemenea, informați potențialii participanți despre procedura de înscriere la atelier, de exemplu prin e-mail, telefon sau la fața locului.
- Pentru atelierul organizat de instituții / asociații publicitatea se realizează prin diferite modalități: anunțuri prin afișe postate în dulap de anunțuri sau prin mass-media. Este recomandabil să anunțați să cuprindă câteva date de interes cum ar fi:
 - data și ora organizării;
 - titlul atelierului;
 - persoanele care susțin atelierul, numele lor, mare, oc de născut, experiența în domeniul temei atelierului;
 - unde și când se va derula atelierul;
 - numărul maxim de participanți și structura auditoriului, dacă este cazul;
 - taxa de participare și modalitatea de plată.

- * adăugarea de înregistrare, datele persoanei de contact pentru înscriere

19.1 3. Derularea atelierului

Derularea structurată a unui atelier poate cuprinde mai multe etape:

1. Prezentarea facilitatorului și a participanților;
2. Prezentarea structurii atelierului;
3. Stabilirea obiectivelor de învățare;
4. Derularea prezentărilor tematiche, a aplicațiilor și exercițiilor;
5. Concluzii și discuții;
6. Feedback pentru facilitator(i)

a. Prezentarea facilitatorului și a participanților

Adeseori participanții la un atelier sunt foarte interesați de persoana facilitatorului. De aceea prezentarea acestuia este un moment important. Spuneți participanților care sunteți, ce formare și ce specializări aveți, care este locul dvs. de muncă, ce principii profesionale aveți, care este experiența dvs. în domeniul temei atelierului. Invitați participanții să vă adreseze întrebări cu privire la experiența profesională pe care o aveți.

La fel de importantă pentru derularea atelierului este și prezentarea participanților. Cunoașterea profesiei a scenelor de interes și a motivelor participării la atelier poate fi utilă facilitatorului pentru a structura conținutul atelierului. Aceste informații, alături de cele referitoare la obiectivele de învățare, pot ajuta facilitatorul să răspundă nevoilor participanților și să crească gradul lor de implicare.

Uneori, datorită numărului mare de participanți, nu este posibilă prezentarea fiecărui participant în această situație puteți propune participanților să își scrie numele pe o etichetă autocolantă și să o așeze pe haină la vedere astfel încât ceilalți să li se poată adresa pe nume. De asemenea, le puteți solicita să se prezinte în două propoziții prin trei atribute sau în alte moduri care evită prelungirea acestei etape. Mai mult decât este benefic pentru structura de timp a atelierului.

b. Prezentarea structurii atelierului

Puteți începe prin a le spune participanților câte a cunoscut despre tema așezată și legătura dintre aceasta de ce a auzit și așez-o pentru atelier. La fel cum puteți folosi o prevestire scurtă, o întrebare la care răspuns să îl găsiți pe parcursul atelierului etc. Rolul acestui prim moment este de a introduce treptat participanții în temă și de a le capta atenția.

Puteți trece direct la prezentarea structurii atelierului sau dacă participanții nu au mai lucrat până acum împreună și nu se cunosc, puteți precede acest moment cu un exercițiu care să faciliteze stabilirea de legături între ei. *Ice-breakers* exercițiu care durează nu mai mult de 5 minute în care participanții se joacă puțin împreună și ajung să își comunice numele și, eventual, câteva cuvinte despre ei, ceea ce contribuie la coeziunea rapidă a grupului. De asemenea, aici puteți folosi un exercițiu prin care participanții își exprimă creativitățile și temerile față de atelierul la care vor participa.

Prezentarea propriu-zisă a structurii atelierului este importantă pentru a le crea participanților în cadrul în care să-și protejeze așteptările. De asemenea, posibilitatea de a anunța derularea atelierului tău, începe înțelegerea temei, sporește implicarea participanților și îi ajută să atingă obiective personale.

Pentru a face acest moment cât mai eficient este recomandată notarea principalelor momente și puncte care vor fi dezoțuite pe foi de flipchart care să rămână afișate la vedere pe tot parcursul atelierului.

De asemenea, tot acum este momentul în care să precizați cadrul temporal de desfășurare a atelierului, reamintind ora de începere a acestuia, durata pauzelor și numărul acestora, dacă este cazul unui atelier care se întinde pe durata mai multor zile este utilă stabilirea ora de începere și încheiere a lucrului pentru fiecare dintre acestea.

Stabilirea unor reguli comune de lucru sau *contracte* contribuie la crearea unui cadru de siguranță pentru

grup. Aceste reguli pot să de limiteze granițele grupului de lucru pot conferi identitate și protecție grupului și membrilor și pot să faciliteze implicarea participanților și eficiența activității. De exemplu respectarea limitelor de timp stabilite, păstrarea telefoanelor mobile închise, confidențialitatea, criticarea ideilor și nu a persoanelor etc pot fi și așa reguli care contribuie la eficiența activității și la protecția membrilor.

Aceste contracte pot fi propuse de facilitator și de către participanți.

c. Stabilirea obiectivelor de învățare

Presupunem că persoana care participă la un atelier este acolo pentru a învăța ceva pentru a afla ceva nou pentru a vedea cum se aplică anumite concepte teoretice, metode de lucru etc. Are deci un anumit obiectiv în vîm unui genului „obiectiv de învățare”

Modalități de stabilire și exprimare a obiectivelor de învățare

Obiectivul de învățare exprimat în primul rînd interesul personal al participantului la un atelier și poate fi raportat ca fiecare să aibă timp pentru a și exprima. Atunci cînd numărul participanților este mare, stabilirea unor obiective pe grupuri mici de participanți poate fi o soluție pentru a fi exprimate toate obiectivele. Aceasta deoarece adeseori participanții au obiective comune.

Sugestii pentru stabilirea obiectivelor de învățare:

- acordat maximum 5 minute fiecărui participant pentru a și formula obiectivul de învățare. Dacă numărul participanților este mic (maxim 12) atunci tot timpul fiecărui participant pentru a exprima ce dorește să obțină din atelier.
- acordat maximum 10 minute pentru discutarea obiectivelor în grupuri mici de participanți (3-4 persoane) și pentru stabilirea unui obiectiv al grupului care va fi prezentat în plen. Astfel vor fi exprimate toate obiectivele. Obiectivele pot fi notate pe foaie flip-chart și afișate în sala în care are loc atelierul.

fiind astfel încă să fie viabile pentru faul tuturor și pentru participanți

Poate fi important ca facilitatorul să accepte urmărirea două a obiectivelor clare realiste și realizabile. Printre folosi ca și criteriu de evaluare a unui obiectiv în urmărirea SMARTE (specific, measurable, achievable, realistic, time). În cazul în care obiectivele prezentate la participare sunt vagi sau nerealiste, întrebările de clarificare de facilitatorului sunt benefice participanților pentru că ar fi ceea ce se așteaptă de la atelier.

De ce poate fi atât de stabilirea obiectivelor de învățare la începutul atelierului?

- Facilitatorul află care sunt așteptările participanților și poate pune cont de nevoie de învățare ale fiecărui participant reglînd conținutul atelierului. De exemplu, poate modifia raportul dintre prezentarea conceptelor, demonstrații, exerciții.
- Altfel, cînd participanții la o activitate își formulează obiective pentru activitate, au și clarificat interesele pentru participarea la activitate și poate crește motivația de a și atinge obiectivele. Pot deveni astfel mai proactivi, mai implicati în derularea activității la atelier, la punerea în discuție, la comentarea de exemple din activitatea și din experiența lor etc. Astfel sporește gradul de implicare în activitate și satisfacția participanților.
- Uneori aleg să participe la un atelier și știu bine în cadrul conferințelor fiind atrași de aflarea de noi informații, facilitatorului. Este posibil să nu participă și să constate că se aștepta la a face și să considere că au pierdut timpul. Dacă fusesse un obiectiv de învățare și sunt proactivi în atingerea lui atunci căștigul este de partea lor.
- Dacă participanții creează în grupuri pentru stabilirea unui obiectiv al grupului atunci acesta poate fi un bun exercițiu de „ice breaking” și de cunoaștere a participanților. De asemenea exprimarea intereselor, a viziunilor și a motivațiilor contribuie la creșterea

modul de a vedea lucrurile etc.) și în loc să caute
o soluție interioară văd grupul.

- Pe deasupra, studenții obișnuie să fie laudare
mai degrabă decât exerciții în funcție de tema la care
sunt în sala lor de atelier central pe teme de
comunicare, activități, negocie, rezolvare
conflictoare, *scenă de dans*, tacticități în jocuri, foaie
ce se întâmplă între participanți, ca una entă,
pentru exemplul și aplicarea discutiilor.

c. Derularea prezentărilor tematiche, a aplicațiilor și exercițiilor;

De obicei a eleuării ale oparte de câteva momente
de o garzate de către facilitator și funcție de tematică de
tema ce se prezintă să accentueze și pe sublinie obiectivele
de învățare ale participanților. Aceste momente pot fi:

Prezentarea unor concepte cheie pentru tema de lucru.

Acestea pot fi concepte teoretice, pot fi modele ap-
licate, tehnici de intervenție etc. Alegerea este esențială
și în funcție de temă să se prezente doar mai mult activ
folosindu-se proiectori, retroproiectoare sau tablă de
pictură tipică care să descrie scheme, grafice, figuri suges-
tive sau nu în funcție de temă.

Prezentarea pe scurt a unui scenariu modelat de teo-
retici aplicativ pe care se bazează atele și funcționează
într-o manieră alternativă a participanților, realizarea lor în
procesul de învățare și aplicarea pe parcurs.

Exerciții de aplicare a teoriei.

Exercițiile se pot realiza într-o manieră foarte simplă de
prezentare a teoriei. Prezentarea teoriei despre istoria
și dezvoltarea istoriei teoriei sale data este un mod
de prezentare a teoriei care este foarte simplă și ușor de
înțeles și care poate fi folosită în mod eficient în funcție de
temă și de scopul activității.

În funcție de temă și de scopul activității, se poate
realiza o prezentare a teoriei care este foarte simplă și ușor
de înțeles și care poate fi folosită în mod eficient în funcție de
temă și de scopul activității.

În funcție de temă și de scopul activității, se poate
realiza o prezentare a teoriei care este foarte simplă și ușor
de înțeles și care poate fi folosită în mod eficient în funcție de
temă și de scopul activității.

În funcție de temă și de scopul activității, se poate
realiza o prezentare a teoriei care este foarte simplă și ușor
de înțeles și care poate fi folosită în mod eficient în funcție de
temă și de scopul activității.

În funcție de temă și de scopul activității, se poate
realiza o prezentare a teoriei care este foarte simplă și ușor
de înțeles și care poate fi folosită în mod eficient în funcție de
temă și de scopul activității.

Exerciții

Exercițiile sunt în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității.

Exercițiile sunt în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității.

Exercițiile sunt în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității.

Exercițiile sunt în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității.

Exercițiile sunt în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității, se
realizează în funcție de temă și de scopul activității.

pe de la, pe pe, pe pături sau sălele fără a purta încălțăminte de stradă poate avea efecte benefice în înlăturarea durerilor oficiale fizice și creșterea apăsătoare a coeziunii grupului și implicării participanților în cadrul unor exerciții care presupun rezolvarea, înageria mentală sau vizuală a participantilor beneficiază mult de pe urma acestor așezări.

Discuțiile și feedback-ul pe marginea exercițiilor sunt foarte instructive pentru participanți. Dacă nu aveți prea mult timp la dispoziție poate fi util să ei minți unul cu altul exercițiile proprii se înșiră în favoarea discuțiilor pe marginea exercițiilor. Pe parcursul exercițiilor participanții descoperă ceva despre ei sau „testează” modul în care funcționează o metodă sau o tehnică. În cadrul discuțiilor ei pot beneficia de suportul factual al celui care experimenta sau pentru a integra ceea ce au descoperit.

Rețineți faptul că exercițiile au, în primul rând, rol de învățare dar aceasta presupune ambele părți *jocul și descifrarea experienței* întrebările facilitate sunt importante a căror concluzie aparținând participanților.

Sunt unele situații în care descifrarea sentimentelor și a emoțiilor conștientizate în timpul exercițiilor pot părea dificile pentru participanți. Totuși, a vorbi și a împărrăsi într-o atmosferă confortabilă fiecăruia, determină învățarea în urma unui joc. De aceea, pentru a stimula descoperirea autentică din partea participanților este important ca facilitatorul să se asigure că discuțiile sunt interactive și constructive și nu predică moralizatoare sau atac în lape persoane. E important ca acesta să fie în contact cu ceea ce se întâmplă în cadrul grupurilor de exerciții, și să fie avertizat să intervină pentru a asigura protecția participanților și pentru a facilita rezolvarea situației. Întrebările de tipul „Ce s-a petrecut?” „Ce am aflat?” „Ce facem mai departe?” au rolul de a scoate din situația de blocaj în cadrul exercițiilor.

În final, iată câteva tipuri și exemple de exerciții care recomandăm pentru utilizarea lor în funcție de obiective, de specifice grupului de moment și în derularea atelierului.

— *Jocurile introductive (icebreaker)*, ajută la cunoașterea reciprocă a participanților într-un grup nou format sau la reamintirea a ceea ce poate ști unii despre alții pentru grupurile mai vechi. Scopul acestor exerciții este acela de relaxare, depășirea a barierelor pentru ca participanții să poată intra în contact unul cu altul.

Exemplu: 1. *Descrie un afiș mare pe care îl ai în camera ta. Ascundeți buclă prin sala în care desfașurați atelierul. Participanții au sarcina de a găsi fiecare o buclă și de a o aduce pe masa unde se reconstruiește imaginea, spunându-și cu aceași voce ce vede evenimentul sau ceva despre el pornind de la buclă găsită.*

Exemplu: 2. *Solicitați participanților să formeze și să re-formeze grupuri mici după anumite criterii date de facilitator. Scopul este interconștientizarea rapidă a tuturor care se rezolvă sarcina, deși un ritm alert energizează grupul. Ca și criteriu puteți lua „grupuri de 4 persoane și faceți cu înțință”, „grupuri de 5 și faceți cunoștință”, „grupuri cu cinci persoane și faceți cunoștință”, „grupuri cu prenume începe cu aceeași literă și faceți cunoștință”, „grupuri cu înțință în același anotimp și faceți cunoștință”, „grupuri de 6 și cantități. Deșteaptă-te române” etc.*

— *Exerciții tematice* — în funcție de tema aleasă, puteți oferi participanților oportunitatea să exploreze anumite metode și tehnici de comunicare, de negociere, de rezolvare de conflicte, de consiliere etc. să conștientizeze propriile comportamente în diferite situații experimentale să exploreze anumite abilități și atitudini.

Aceste exerciții au rolul de a demonstra funcționarea și eficiența anumitor metode, de a stimula gândirea logică și creativă, de a pune participanții în situația de a rezolva problema, făcând astfel înțelegerea conceptelor și metodelor și a tehnicilor prezentate în atelier.

De obicei, lucrul se desfășoară în grupuri mici de 4 persoane, realizarea sarcinii presupunând colaborarea participanților. La finalul exercițiului este util să discutați câteva minute pentru observații și discuții cu privire la

se poate să aibă și un parcursul exercițiului. Adesea aceste lucruri de rol le auă are pentru participanți, acunțe de rol cu nădădăte de derulare a exercițiilor, sunt a lăsa fărte utile.

Exemplu 1 În cadrul unui atelier pe tema „Înălțarea și așezarea pământului participării și a creșterii în grupul de 3 persoane, una din rolurile de observare client și observator pot fi de se simți între membrii grupului după un anumit timp (5-10 minute, este o călătorie în timp) în care pot fi la sfârșitul poate dura de 15 minute.

Jocurile energizante sunt utile pentru creșterea nivelului de energie a participanților și pentru a pregăti „terena” pentru ce urmează. Aceste exerciții sunt recomandate în primă etapă (10-15 minute) ale sesiunii de 2-3 ore sau la revenirea după pauza de amiază. Participanții au oportunitatea de a lăsa impresiile ca echipă de a se reexamină la obținut și a dispune de ele.

Exemplu 2. Solicitarea participanților de formarea în echipe și de a se întruni în grupuri mici de 3-5 persoane pentru a se gândi la o problemă sau o situație de viață.

Exemplu 3. Fiecare participant primește un pământ și se împarte în grupuri mici de 3-5 persoane. Fiecare participant primește un pământ și se împarte în grupuri mici de 3-5 persoane. Fiecare participant primește un pământ și se împarte în grupuri mici de 3-5 persoane.

Exercițiile de relaxare sunt utile pentru a ajuta participanții să se relaxeze și să se concentreze pe activitatea în cursă.

Exemplu 1 În cadrul participării la sesiunile de lucru, se poate să se facă o pauză de 5 minute pentru a se relaxa și să se concentreze pe activitatea în cursă.

se poate să se facă o pauză de 5 minute pentru a se relaxa și să se concentreze pe activitatea în cursă.

Exemplu 2: În cadrul participării la sesiunile de lucru, se poate să se facă o pauză de 5 minute pentru a se relaxa și să se concentreze pe activitatea în cursă.

Exercițiile de închidere sunt utile pentru a ajuta participanții să se relaxeze și să se concentreze pe activitatea în cursă.

Exemplu 1. Apoi participanții se împart în grupuri mici de 3-5 persoane. Fiecare participant primește un pământ și se împarte în grupuri mici de 3-5 persoane.

Pe lângă acestea care au temă de lucru, se pot face și altele care au temă de lucru.

Pentru reușita exercițiilor

- Înaintea derulării sesiunii, se poate să se facă o pauză de 5 minute pentru a se relaxa și să se concentreze pe activitatea în cursă.

- După derularea sesiunii, se poate să se facă o pauză de 5 minute pentru a se relaxa și să se concentreze pe activitatea în cursă.

- După derularea sesiunii, se poate să se facă o pauză de 5 minute pentru a se relaxa și să se concentreze pe activitatea în cursă.

- Aduceți întotdeauna materiale și echipamente de rezervă pentru a face față unui număr mai mare de participanți, defecțiunilor posibile sau cerințelor inevitabile de tipu „Pot lua unul și acasă?”
- Dați exercițiilor denumiri ingenioase pentru a le face atractive și ușor de reținut.

Exemplificări

O modalitate practică de a vedea cum funcționează o tehnică de intervenție, un instrument diagnostic, un mod de comunicare sau de negociere etc. este exemplificarea din partea facilitatorului. Acest lucru este posibil prin lucrul direct al acestuia cu un participant care se oferă voluntar.

Solicitați un voluntar dintre cei prezenți la atelier. Informați-l despre ce va fi vorba în acea activitate ce metodă veți folosi, la ce vă așteptați din partea lui, ce va fi nevoie să facă el. Este important să dați permisiunea de a vorbi despre el atât cât se simte confortabil în acel cadru și de a se opri în orice moment al discuției. Asigurați-l de sprijinul dvs. dacă are nevoie și, totodată, de protecția dvs.

Dacă de obicei în atelier în care demonstrați valoarea unor metode de diagnostic psihologic sau a unor tehnici de consiliere psihoterapie, țineți cont de faptul că veți afla informații personale despre participantul voluntar înainte de a începe să lucrați. Într-un asemenea caz, faceți un contract de confidențialitate cu participantul la atelier. Acest lucru asigură protecția participantului voluntar și crește gradul de încredere în grupul de or prezenți. Explicați că la sesiună confidențialitatea și creșterea acordului față de participant că va respecta acest contract.

Acordați un timp suficient pentru discuțiile de după exemplificare. Pot fi participanți care vor dona explicații legate de modul de aplicare al tehnicii respective. Explicațiile cu privire la motivele pentru care ați lucrat într-un anumit fel cu voluntarul pot avea o mare valoare de învățare.

d. Concluzii și discuții

Concluziile pot fi formulate de către facilitator și de către participanți. Alesor, cele mai înalte noțiuni sunt discutate pe marginea temei atelierului în care

participanții împărtășesc din propria experiență. Prin întrebări problematizează aduc argumente, contra-argumente sau alte exemple, contra exemple ale ceea ce a prezentat facilitatorul.

Tot în acest moment de bilanț este binevenit și un tur de feedback-ur legate de atingerea obiectivelor partecipanților în cadrul atelierului. Puteți realiza acest lucru când vă împreună cu participanții pe foile de flipchart pe care aceștia și-au notat obiectivele la începutul atelierului și bifându-le pe cele atinse. Veți avea astfel o imagine de ansamblu asupra eficienței activităților din cadrul atelierului în raport cu obiectivele participanților.

În general, deschiderea atelierului cu formula obiectivelor a așteptărilor și a temerilor precum și închiderea acestuia cu evaluarea finală a acestora conferă un cadru coerent, logic și structurat atelierului, contribuind și la creșterea satisfacției participanților pentru munca și implicarea lor.

e. Feedback pentru facilitator

Feedback-ul asupra a ceea ce a prezentat facilitatorul și asupra modului în care a prezentat este beneficiul acestuia pentru că așa poate forma o imagine despre modul în care a derulat activitatea, despre modul cum a fost acceptat lucrul receptat de către participanți. Facilitatorul poate folosi acest feedback ca o experiență de învățare. De asemenea, facilitatorul primește aprecieri, referitoare la munca sa și acest lucru este un factor motivator și de recompensă adesea foarte important.

În continuare vă prezentăm câteva situații sau abilități pe care este bine să le evitați.

- A prezenta prea multe teorii, definiții, concepte noi, modele explicative etc. Este preferabil să folosiți timpul dintr-un atelier pentru a prezenta unul sau două concepte noi sau o tehnică nouă. Participanții pot vedea cum funcționează fiind aplicați de facilitator. Ei pot exercita apoi, pot împărtăși grupului experiența lor.

- A voro din căru atunci când dați exemple. Participanții pot citi și ei cărțile menționate de facilitator. Dacă una acesta vorbește din propria experiență, devine credibil ca profesionist și ceea ce transmite celorlalți dobândește valoare de exemplu. De aceea dacă nu aveți suficiență experiență în acea metodă tehnică, sau în utilizarea unor concepte este preferabil să schimbați tema atelierului.

- Schimbați foarte oficial, academic sau vag, general în cadrul unui atelier formulele adresative reprezentare exprimarea simplă și clară a ideilor, oferirea de exemple concrete sunt adesea cele mai potrivite. Puteți pune întrebări pentru a vă asigura că grupul „vă urmează” și înțelege firul logic a explicații or pe care le oferiți. Nu uitați informații vagi sau prea generale scad energia grupului.

Pentru reușita atelierului este de asemenea important să luați în considerare următoarele aspecte:

Numarul participanților înscriși pentru atelier. Asigurați vă că acest număr este respectat. Unul dintre cele mai comune motive pentru care un atelier eșuează este depășirea numărului de participanți planificat în timp. Este posibil ca de exemplu în cadrul unei conferințe să aveți surpriza unui număr mare de participanți entuziaști care doresc să se înscrie în ultima clipă la atelierul dvs. Cu cât de flutrant ai fi acest lucru, fiți conștienți de riscul pierderii calității atelierului. Cu monitorizare clară a celor care s-au înscris din timp vă puteți să depășiți ușor aceste probleme.

Nivelul de energie al participanților și agitația din sală. Veți putea citi și ei cărțile menționate de facilitator. Dacă una acesta vorbește din propria experiență, devine credibil ca profesionist și ceea ce transmite celorlalți dobândește valoare de exemplu. De aceea dacă nu aveți suficiență experiență în acea metodă tehnică, sau în utilizarea unor concepte este preferabil să schimbați tema atelierului.

verificarea nevoilor participanților. Agitația participanților înseamnă de obicei că aceștia au o nevoie nesatisfăcută, astfel că, exprimarea și satisfacerea ei pot readuce participanții la a fi din nou prezentați și acum în activitățile atelierului. Este posibil să aflați că aceștia doresc mai multe exerciții informative mai concrete sau pur și simplu o pauză.

- Timpul pe care vi-ați propus să-l alocați pentru fiecare moment din structura atelierului. Nu prelungiți în mod inutil unele momente în detrimentul altora. Desigur că, dacă participanții sunt foarte interesați de ceva anume din prezentare din exemplu și sau exemplificând atunci este benefic să folosiți timpul atelierului pentru a clarifica discuția acestui aspect. Decideți acest lucru la momentul respectiv.

Uneori întrebările participanților iau mai mult timp decât ați alocat în structura materială a atelierului. Dacă într-un anumit moment din derularea atelierului nu aveți timp suficient decât pentru una sau două întrebări, amintiți acest lucru participanților atunci când ați mutat să pui o nouă întrebare.

- Atunci când participanții se anunță pentru a pune o întrebare o face într-o ordine întâmplătoare. Este bine să rețineți ordinea în care s-au anunțat și să le dați cuvântul în acea ordine și în cazul în care nu au anunțat, desigur dacă aveți timp suficient pentru mai multe întrebări.
- Dacă nu aveți un motiv întemeiat pentru a folosi laptopul și videoproiectorul (cum ar fi prezentarea unui film a unor imagini sau scheme dificil de desenat, este benefic să oferiți participanților o foaie pe care să poată marca creioane colorate și să-l folosească în timpul exercițiilor. Apoi puteți agăța aceste fișe cu rezultatele muncii lor și perechile și să le arătați ideile, modificările și semnificațiile valorii muncii individuale și de grup. De asemenea spre deosebire de utilizarea tehnologiei moderne acest mod de lucru crește dinamicul și creativitatea participanților.

- Încurajați participanții să folosească acele metode creative care sînt în concordanță cu propriul stil de lucru și de învățare. Iați câteva sugestii care vă pot ajuta în alegerea exercițiilor potrivite acestor caracteristici ale participanților

Indivizii vizuali/spatiali, creativi, se bucură să lucreze cu flipchart-uri, culori noi, scris pe post-it etc.

Indivizii centrați pe relații sunt mai încrezuți de interacțiunile din grup, care pot lua forma jocurilor de rol, a discutiilor, intervențiilor reciproce etc.

Indivizii centrați pe proces/logici, orientați spre cifre, sunt mult mai implicați dacă exercițiile și instrumentele sînt bine structurate, planificate, utilizează tehnici audio-video, calculatoare etc.

Pentru reușita atelierului poate fi important să cunoașteți dinainte ce fel de oameni vor participa și să vă asigurați că veți furniza instrumentele, materialele și metodele pe care le va fi confortabil să le utilizeze.

- Participanții care acaparează discuțiile de grup sau care rămân retrași. Pentru orice facilitator, este mereu o reală provocare lucrul cu indivizii care domnesc discuțiile, care răspund mereu la întrebări, sau cei care stau deoparte și nu se implică în proces. Puteți folosi câteva abordări ingenioase pentru a face față situației:

— împărțirea participanților în grupuri de 2-3 persoane. Astfel, indivizii „dominanți” au posibilitatea să se exprime fără a acapara discuția generală, iar cei retrași au oportunitatea să își împărtășească ideile într-un cadru mai restrâns, care le poate da mai încredere în evaluarea propriei contribuții.

— după ce pune o întrebare sau lansează o temă de discuție, facilitatorul acordă câte o minută participanților pentru ca aceștia să găsească răspunsul sau să își organizeze ideile în mod individual. Apoi, poate invita par-

ticipanții mai retrași să răspundă sau să prezinte ideile.

— „instituirea” pentru o perioadă determinată, a regulii „nimeni nu vorbește de două ori pînă ce nu a vorbit fiecare o dată” sau, alte asemenea, orvenții creative și jucăușe pentru a readuce echilibrul în grup. De reținut este faptul că fiecare situație de acest fel trebuie evaluată în parte pentru a decide dacă și cum trebuie să acționați sau dacă e mai bine să lăsați lucrurile așa.

- Asigurarea unui cadru de lucru confortabil. Pentru încurajarea participării să își exprime nevoile legate de pauze sau desfășurarea activității, dar păstrați în minte deea că grădă pentru crearea unui mediu propice desfășurării atelierului este responsabilitatea facilitatorilor! De aceea, orîșnuiți-vă să verificați ca în sală să nu fie prea cald sau prea frig, prea mult zgomot de afară sau resturi de mâncare, echipamente nefuncționale etc. Condițiile eficiente ale unui atelier se dobîndesc în timp, datorită acumulării experienței. Totuși, amintiți-vă că un atelier reușit are nevoie de o abordare facilitatoare permissivă și neutră atît la fațadă, cît și în interior, autocratic! Concentrați-vă așadar pe a crea oportunități și a furniza instrumentele necesare, mecanisme, libertăți și cese, informații etc., care să deschidă perspective participanților să facă conexiuni între sarcini și oameni, toate în un mod plăcut constructiv și creativ.

Capitolul 20

STRATEGII DE PREGĂTIRE PENTRU OBTINEREA UNEI BURSE DE STUDII ÎN STRĂINĂTATE

Adina Dumitru

Cuprins.

- 20.1. „Ide căutăm?”
- 20.2. Documentarea
- 20.3. Pregătirea documentelor necesare
- 20.4. Criterii de selecție ale candidaților
- 20.5. Strategii pe calabre de obținere a informațiilor

Obiective

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
 - identifice etapele importante în procesul de pregătire a unei aplicații la o burse în străinătate,
 - cunoască câteva din sursele de informație importante în identificarea oportunităților
 - înțeleagă procesul de selecție a candidaților
 - cunoască principalele documente solicitate în aplicațiile la burse și modul de recăutare a acestora

Procesul de obținere a unei burse în străinătate este presupus a fi documentare serioasă și pregătire prealabilă precum și cunoașterea noțiunilor în care funcționează atât programele universitare din străinătate și, asemenea, oricărui altă țară, cât și modalitățile de finanțare externe ale diferitelor organizații care compun sistemul educațional. Procesul de aplicare începe, în general, cu un anumit număr de începerea studiilor în străinătate și, prespune, mai multe etape pe care le vom prezenta în cadrul acestui capitol.

Ne vom referi atât la procedurile și strategiile de aplicare pentru burse din timpul celor patru ani universitari, cât și la cele aplicabile în cazul bursei masterale și doctorale, acestea funcționând după reguli și criterii de selecție diferite. Vom prezenta în cele ce urmează tipurile de burse disponibile, cum ne documentăm atunci când ne-am decis să aplicăm pentru o bursă, strategiile prealabile și cele ulterioare a informației, documentele necesare criteriile de selecție ale candidaților și câteva lucruri de care trebuie să ținem cont în strategiile de autoprezentare.

20.1 Unde căutăm?

Există mai multe surse din care putem afla despre bursele existente. Este important ca, în prealabil, să decidem ce tip de bursă ne dorim, în ce scop și pentru cât timp. Atât în cazul perioadei universitare, cât și în celei post-universitare, există două modalități prin care poți obține o bursă de studiu în străinătate: aplicând direct la universitățile care ne interesează și accedând sursele de finanțare disponibile ale acestora sau aplicând în cadrul unor programe de finanțare pentru studii în străinătate ale unor organizații naționale sau internaționale.

Pentru perioada de oportunități (sau trei) ani universitari, există câteva programe de burse bine cunoscute care pot fi accesate de studenți. Programele LLP/Erasmus (Intensive Life Learning Program/Erasmus) pot fi accesate prin intermediul departamentelor de relații internaționale ale universităților și aplicarea în cadrul acestor programe depinde de acordurile prealabile stabilite de universitatea la care s-a dat înalt al universității europene. Mai multe informații despre aceste programe pot fi obținute la următoarea adresă web: https://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/students_en.html

De asemenea, există date pentru o Societate Deschisă Fundația Soros oferă mai multe tipuri de burse. Pentru perioada anilor universitari, această fundație are un program care oferă studenților posibilitatea de a petrece anii III și IV ai studiilor universitare într-o universitate americană. La acest program pot aplica studenți de la orice spe-

cializare, iar selecția candidaților se face în funcție de competențele acestora, de capacitatea lor de a fi cunoscători și de a fi în strâ nătate în act viața lor din țară și de oferta disponibilă din partea universității ori altor care.

Deși, mai problematică în perioada anilor universitari, poate fi folosită și cea de-a doua strategie: aplica direct la universitățile care ne interesează. În acest caz, informațiile despre modalitățile de finanțare a studiilor pot fi obținute direct de la universități. Majoritatea universităților nu finanțează însă decât parțial studiile în această perioadă.

Oferta de burse în cazul studii masterale sau doctorale este una mult mai vastă. Ambelor strategii merită să le mai adăugăm și una în acest caz. Multe din universitățile europene și americane oferă burse de finanțare de burse interne pentru o parte sau pentru toți studenții pe care îi acceptă în cadrul programelor de masterat sau doctorat. Aceste burse pot avea forma unor bursuri academice, parțiale, care permit atât susținerea financiară pe perioada studiilor, cât și obținerea de experiență de cercetare (de predare, cercetare etc.) valoroasă pentru cariera viitoare. Multe din aceste universități finanțează doar o parte dintre studenți, dar, în funcție de competențele acestora, de necesitatea financiară personală și de probabilitatea ca aceștia să aibă performanțe și să obțină după aceea un loc de muncă în acord cu obiectivele și specificul programului universitar în care își vor afla. Pentru a afla universitățile care ar putea avea programe în domeniul care ne interesează, o simplă căutare pe Google poate fi un bun punct de pornire. De exemplu, dacă mă interesează programele de studii exista în comerț și rezolvarea conflictelor, o căutare cu cuvinte cheie "conflict resolution programs" m-a dus la o pagină care listază aceste informații într-un format accesibil (http://www.gradschools.com/programs/peace_studies.html).

Acesta este un bun punct de pornire în căutarea altor informații mai detaliate în funcție de obiectivele personale. Informațiile despre finanțare în cadrul diferitelor programe pot fi obținute și de la secretariatele sau coordonatorii

studenți (student advisors) ai fiecărui departament. Un aspect care merită menționat este și faptul că majoritatea universităților vor purtă vorbă de încurajare a diversității și multiculturalității în rândul populației studențești și, de aceea, a fi un candidat dintr-o țară est-europeană membru al unui grup minoritar sau femeie pot constitui avantaj.

Oferta de burse este, de asemenea, variată dacă folosim cea de a doua strategie: cea de finanțare din partea unor organizații externe. În acest caz, aplicația pentru bursă se face respectând solicitările și criteriile organizației finanțatoare, obiectivele și condițiile acestora și, în funcție de caz, presupune obținerea unei acceptanțe prealabile din partea unei universități la alegere sau nu permițând alegerea universității de către candidat. Există diferite programe ale Uniunii Europene care oferă burse de studiu post-universitare. Consiliul Britanic oferă programe de finanțare pentru Anglia. Ambasada Statelor Unite ale Americii are diferite programe de finanțare a studiilor postuniversitare, unul din cele mai prestigioase fiind reprezentat de bursele Fulbright Junior și Fulbright Senior. Informații despre acestea sunt disponibile pe site-ul Consilier Fulbright în România, <http://www.fulbright.ro>.

Ministerul Român al Educației și Cercetării prin Intermediiul Institutului Național de Burse pentru Studii în Străinătate are, de asemenea, o ofertă de burse postuniversitare în mai multe țări europene și SUA în majoritatea domeniilor de studiu. Site-ul este www.roburse.ro.

20.2. Documentarea

Obținerea unor informații complete și corecte cu privire la școala/departamentul în cadrul căruia vrem să aplicăm sau al bursei externe, la obiectivele facultății sau organizației, la profilul dorit al curriculum-ului, la domeniile care au prioritate în finanțare și la documentele necesare este o etapă esențială în pregătirea aplicației îndreptat către tipul de bursă. Este important, în cadrul acestei etape, să știm ce să urmărim și să fim capabili să citim printre rânduri. În ambele tipuri de aplicații menționate mai sus,

informația necesară se regăsește, ceea ce ne poate uni la universităților sau ale organizațiilor finanțatoare.

Este important, în primul rând, să identificăm obiectivele și misiunea departamentului sau ale organizației la care aplicăm. Acestea ne vor da informații utile cu privire la strategia de selecție și la prioritățile acestora. Diferite organizații pot avea, de asemenea, comenzi prioritare de finanțare care pot fi diferite de la an la an. Cunoașterea lor și structurarea aplicației în acord cu acestea sunt foarte importante.

În cazul studiilor postuniversitare, este important să ne uităm cu atenție la domeniile de specializare ale unei facultăți sau departament. Această informație poate fi obținută de obicei atât direct scrisă explicit pe site-ul facultății, cât și, narurat, și mai specific, dacă studiem.

Vărm și experiența profesorilor care creează în acele departamente precum și profilurile acestor profesori, studenților de nivel masterat sau doctoral. Una din urmările celor mai importante la care vom sta de selecție se va uita va fi în ce măsură profund interesele și obiectivele unui candidat se potrivesc cu domeniile de expertiză ale profesorilor, permițând astfel un proces eficient de mentorat și consiliere pe parcursul studiilor. Universitățile sunt interesate în a-și menține și înălța nivelurile de specializare, identitatea profesională și prestigiul în artele de aplicare.

Cunoașterea tuturor documentelor necesare pentru a aplica cu suficient timp înainte pentru a avea timp să te pregătești este esențială în această etapă. Verifică dacă sunt documentele necesare cu atenție, atât în informațiile de pe site, cât și contactând direct secretariatul sau persoana de contact din instituția la care aplici. Dacă mentele necesare oferă de la instituție la instituție, deși există câteva excepții în toate cazurile.

20.3. Pregătirea documentelor necesare

Documentele necesare de obicei sunt:

- Formularul de aplicație: acesta solicită de obicei informații pe sonare relevante în viața ta actuală.

modi străni (cunoscuți) financiare informații despre obiectivele de studiu și sau motivele aplicării pentru bursă

- Documente de studiu (diplomele de bacalaureat, licență, masterat sau nativitate, după caz)
- Scrisori de recomandare
- Scrisoare de intenție (mai poate purta numele de descrierea obiectivelor de învățare, scrisoare motivată et al.)
- Teste de limbă străină și, în unele cazuri, de abilități generale (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, GRE)
- În unele cazuri, un eseu motivat, unul sau mai multe pe o temă dată (mai ales în cazul bursei de nivel universitar)
- În unele cazuri, prezentarea unui proiect de cercetare

Voi menționa câteva lucruri despre scrisoarea de intenție și despre scrisorile de recomandare cele care ne reprezintă și care fac diferența între un candidat de succes (care se diferențiază de ceilalți) și unul obișnuit. Când vi va că membrii comisiilor de selecție citesc lucrurile de aplicare și de aceea e important să vă diferențiați de ceilalți candidați și să atrageți atenția asupra punctelor minime voastre forte (cele care vă fac un candidat valoros pentru universitatea sau organizația în cauză).

Scrisoarea de intenție reprezintă, în opinia multor profesori de la universități de prestigiu, cel mai important document în aplicația pentru o bursă. În aceasta veți avea ocazia să vă prezentați pe dumneavoastră, rezolvând de până acum și experiența academică și profesională care vă recomandă pentru programul sau bursa la care aplicați. Deși scrierea acestor scrisori a devenit extrem de standardizată (existând site-uri detaliate și volume întregi pe această temă), o scrisoare bună respectă toate aceste reguli de scriere și, în același timp, reușește să comunice un mesaj original și convingător.

O scrisoare de intenție ar trebui (University of California Berkeley Career Center)

- Să fie obiectivă dar în același timp să dezvăluie informație personală
- Să formuleze concluzii care explică valoarea și semnificația experienței personale, orice afirmație trebuie susținută cu dovezi din experiența personală
- Să fie specifică
- Să fie un exemplu de argumentare atentă și persuasivă
- Să fie la obiect și să capteze atenția cititorului, toate detaliile
- Să fie de maximum două pagini

Scrisoarea de intenție trebuie să demonstreze că ați studiat cu atenție universitatea, departamentul și dintr-unul în care ați reușit să aplicați că sunteți familiarizat cu specializarea și activitățile profesorilor cu care ați dori să lucrați pe perioada bursei și că știți exact ce de la acea universitate sau program de finanțare. De asemenea, scrisoarea trebuie să conțină informație cu privire la cum vă va ajuta acea bursă sau program post-universitar în profesie și în ce mod vă răspunde planurilor de viitor pe care le aveți.

E recomandat, ca, înainte de a vă apuca de scrierea propriu-zisă, să listați experiența personală relevantă pentru aplicație și dovezi pe care le veți aduce în sprijinul argumentelor dumneavoastră. Scrieți un prim draft al scrisorii și asigurați-vă că o (bun feedback de la persoane competente în domeniul profesoral/mentorilor sau foști bursieri).

Scrisoarea de intenție conține de obicei 4-5 paragrafe în care condițiile în care numărul de cuvinte este limitat nu e recomandabil să fie mai lungă de două pagini (vezi organizația finanțatoare sau de finanțare la universitatea la care aplicați va oferi un ghid sau o serie de întrebări la care să răspundeți în cadrul scrisorii de intenție. Dacă acesta este cazul, asigurați-vă că răspundeți la toate aceste întrebări sau că respectați toate indicațiile date. De obicei o scrisoare de intenție trebuie să aibă următoarea structură: University of California Berkeley Career Center

- Scopul studiului pe care doriți să îl faceți

- Domeniul, aria în care doriți să vă specializați,
- Modul în care intenționați să te ocupi și utilitățile obiective profesionale și planuri de viitor
- Pregătirea prealabilă care vă face persoana potrivită pentru burse în această arie: puteți combina experiența academică cu cea extracurriculară,
- Explicații pozitive pentru orice probleme sau înconștințe care apar în fișele matricole (note mai mici într-un semestru etc.)
- Motivele pentru care ați ales o anumită universitate sau o anumită bursă,
- Informații despre voi înșivă ca persoană și viitor student.

Pe internet puteți găsi și exemple ale unor scrisori de intenție de succes. Este bine să fiți precauți în a adopta o asemenea scrisoare ca model, pentru că, așa cum am spus, aceasta trebuie să conțină un mesaj personal în ceea ce vă urmărește, și să vă dezvăluie ca individ unic. Dacă totuși, vă decideți să consultați câteva asemenea exemple, tratate de a vă ajuta de exemplu alegând-le pe acelea pe care le găsiți pe site-ul unor universități de prestigiu.

În cazul burselor din timpul anilor universitari scrierea cu experiență poate fi înlocuită de unul sau mai multe eseuri motivationale sau eseuri tematiche. De obicei, temele acestora sunt tot obiectivele, experiența sau, și personalitatea dumneavoastră, deci și în cazul lor puteți folosi aceleași sugestii prezentate mai sus, cu ajustări de rigoare.

Într-o scrisoare de intenție, o importanță mare este acordată de comitetele de selecție scrisorilor de recomandare. Acesta trebuie să respecte aceleași criterii de argumentare persuasivă ca și în cazul scrisorilor de intenție. Acesta pot fi scris de profesori angajați sau de colaboratori de practică sau activități de voluntariat, cu condiția să fie persoane care vă cunosc suficient de bine și care au o părere bună despre dumneavoastră din punct de vedere profesional. Scrisoarea de recomandare va pierde orice valoare dacă persoana care o scrie nu demonstrează convingător că vă cunoaște bine și că este în măsură să vă recomande. Toți candidații pentru o bursă vor avea scri-

soni de recomandare scise pe un ton pozitiv însă nu trebuie să uităm de selecția alături de experiența personală a face diferența între o scrisoare scrisă și una scrisă din obligație. Alegeți cu atenție persoanele de la care veți solicita aceste scrisori și faceți acest lucru cu simplitate și înaltă calitate. De asemenea, poate fi util să puneți la dispoziție persoanele care sunt de acord să vă recomande o copie actualizată a CV-ului persoanei.

Că structură, scrisorile de recomandare trebuie să conțină 4-5 paragrafe. În primul rând, va stați în context și în ce capacitate vă cunosc. Al doilea paragraf ar trebui să prezinte realizările dumneavoastră, proiectele și abilitățile demonstrate în cadrul activității desfășurate sub supervizarea lui. Iate argumentele trebuie susținute cu exemple concrete în cadrul cărora ați creat, situații dificile care v-ați confruntat și pe care le-ați soluționat, lucrări bune pe care le-ați făcut și care al doilea paragraf se va referi la trăsăturile de personalitate care vă recomandă ca un student cu potențial și ca un viitor profesionist de succes în domeniul ales și acestea vor fi susținute cu exemple dovezi. Ultimul paragraf va conține recomandarea propriu-zisă și exprimarea marelui că veți fi o resursă valoroasă pentru programul sau bursa la care aplicați.

20.4. Criterii de selecție ale candidaților

Așa cum am menționat mai sus de cele mai multe ori comisiile de selecție ale candidaților pentru o bursă sau pentru un program de studii evaluează câteva aspecte de aplicabilitate. Dincolo de documentele solicitate, mai există câteva criterii de selecție arătându-le câteva lucruri de bază în alegerea lor.

Rezultate, medii și rezultatele la teste standardizate precum GRE sunt esențiale. Asta înseamnă că alegerea este făcută pentru a vă ajuta să intrați în următorul grup de candidați, ceea ce din care se vor selecta câștigătorii și nu mai mult decât atât. Nu este bine să spunem că desigur capacitatea candidatului de a fi un profesionist de succes

în documentele sau despre activitatea profesională acestuia la obiectivele programului.

Pentru fișul general al candidatului trebuie să fie în acord cu obiectivele programului de studiu sau cu cele ale organizației finanțatoare. De exemplu, dacă bursa acordată se referă la petrecerea unui an universitar într-o universitate străină și la utilizarea experienței de acolo în cadrul activității ulterioare din țara de origine, un candidat care dorește să rămână și să continue studiile în străinătate nu va fi ales. De asemenea, un candidat care nu demonstrează, prin experiența lui anterioară, capacitatea de inițiativă și nu are activități extracurriculare, nu va fi de interes pentru asemenea organizație. A fi potrivit pentru obiective și scopul organizației finanțatoare sau ale universității alese este poate cel mai important criteriu de selecție a unui bursier.

În cazul unor programe post-universitare, potențialul pentru a fi un candidat de succes pe piața de muncă este din nou criteriu important de selecție. De aceea e important să cunoaștem exigențele documentului ales și să includem în materialele de autoprezentare informații concordante cu acestea. De exemplu, în cazul unui program doctoral în științele sociale, abilitățile implicate în cercetare și în publicarea în reviste cu referență sunt printre cele mai importante. De aceea, informațiile privind participarea în proiecte de cercetare sau la publicarea unor articole în reviste de specialitate pot fi foarte valoroase. În cazul unor programe masterale, în funcție de specificul acestora, implicarea în activități practice de voluntariat poate fi mult mai importantă și poate avea o pondere mai mare în decizia finală. Atunci când alegem un program masteral sau doctoral, o strategie utilă poate fi aceea de a solicita informații cu privire la organizațiile și pozițiile în care s-au angajat foștii studenți. Aceste informații ne dau o idee nu numai despre specificul programului ales, dar și despre profilul unui student de succes în cadrul acestuia. Universitățile sunt în general interesate în a plasa candidații în pozițiile bune pe piața de muncă pentru

că aceasta duce la creșterea prestigiului a numărului de candidați și la îmbunătățirea situației economice a acestora.

Comisiile de selecție sunt interesate și de potențialul unui candidat de a se integra în departamentul, universitatea și țara aleasă. De aceea, informația referitoare la motivele alegerii unui program sau burse a obiectivele profesionale și la profesorii cu care s-ar dori să lucreze joacă un rol important.

În stăruie, experiența anterioară, demonstrarea consistenței în alegerile făcute, a interesului și dedicției pentru un domeniu, a capacității de muncă, a inițiativelor și realismului, sunt criterii importante în alegerea bursierilor.

20.5. Strategii prealabile de obținere a informațiilor

După cum se poate vedea în cadrul acestui capitol, aplicația pentru o bursă presupune obținerea unor informații prealabile foarte accesibile direct sau indirect. Iată câteva lucruri pe care le putem face pentru a obține informații utile și a ne forma o imagine completă și detaliată asupra obiectivelor unui program sau organizației finanțatoare, asupra profilului unui candidat de succes și asupra atmosferei din cadrul unui departament.

- Studiați cu atenție website-ul universității, departamentului sau al organizației finanțatoare. Urmăriți vă mai ales la CV-urile profesorilor, la profilurile studenților și la informația despre locurile în care se angajează aceștia, acolo unde aceasta este disponibilă.
- Contactați studenți din acel program sau foști studenți. Asociațiile studențești pot fi un bun punct de pornire pentru a-l locaiza pe aceștia sau „studienți studențești” desemnați către o facultate sau departament. Puteți căuta de asemenea și un student cu un profil asemănător cu al dumneavoastră

¹ În engleză, acest lucru se numește „peace merit record” și este o universitățile posedă asemenea informații pe site-ul lor.

² Student advisor

• Contactați unul sau doi profesori cu care v-ați necesa să lucrati sau care v-ar interesa ca mentori. Nu vă emetiți, acestora nu e un angajament și dacă o dată ajunși acolo, descoperiți că vrei de fapt să lucrezi cu alte persoane, veți putea face acest lucru. Aceștia vă pot oferi informații utile și, pe de altă parte, pot deveni susținători ai muncii voastre în fața comisie de selecție. Este important însă să întreprindeți acest demers cu diplomatie, fără să încălcați regulile sau să ați să scurtați niște canalele obișnuite pentru a deveni student sau bursier. În cazul organizațiilor finanțatoare, persoanele desemnate ca șefi de birouri sau responsabili de relații cu publicul sunt cele care pot fi contactate.

Capitolul 21

Coring Lin

Topical: Dr. George J. Pitt

- 2.1 Introducere
- 2.2 Ce este un proiect?
- 2.3 Elucidarea proiectelor
- 2.4 Lecțiile experienței

- La fa. 1.1: aceluşi capitol este vor. f. în mds. răsf.
- înţelegă principiile de bază în evaluarea u. u. proiect.
- Se înţeap oieptu în finan. a u. u. reu.
- înţelegă, ş. dorească să ma. regeneze a. u. reu.

21.1. Introducere

La uita a ediției a *Man aului de tehnic și abilități* *management* am respectat termenul de predare și m-a părut foarte rău că nu am putut contribui la cartea care s-a dovedit a fi atât de utilă studenților. Am, chiar dacă pe a uita sută de mii, reușesc să prind cuprinsul noii ediții.

Capitolul pe care l-am elaborat se numește *managementul proiectelor* și este scris cu gândul la studenții anului psihologie așa încât am pornit cu următoarele întrebări: a) unde?

De ce ar fi studenții anului I Psihologie acest capitol?
Că ar interesa?

Care este experiența lor în domeniul proiectelor de la nivelul să poartă și unde să mă opresc cu explicații?

Am ales varianta cea mai simplă, știu că cel mai explicat posibil, pentru că știu că oricum lucrurile se complică pe parcurs, deci nu este necesar să le complic eu în plus. Doar experiența și perseverența pot aduce succesul în general în viață cu atât mai mult în managementul proiectelor. Chiar dacă suntem tentați să gândim proiectul ca un produs finit, nu trebuie să fim surprinși de ceea ce se întâmplă pe parcurs, în timpul elaborării acestui produs. La fel ca într-o călătorie, un portanț este și drumul, nu doar popasul final. De a început vă rug să rețineți că proiectul este un proces, modul în care se ajunge la rezultat contează la fel de mult ca rezultatul însuși. Pregătiți-vă deci să învățați pe parcurs, să nu neglijăți sentimentele și emoțiile, să reflectați la ceea ce ați făcut bine și la ce trebuie să schimbați în ceea ce vă doriți cu adevărat.

Proiectul dvs începe atunci când începeți să vă gândiți la viitor și ați dorit ca viitorul să fie diferit de Prezent. Proiectul este modul în care *ideea* pe care o aveți, despre cum ați dori să arate viitorul devine *realitate* se realizează. Altfel spus, ce vă simțiți să faceți un proiect? Pentru că situații prezente nu ne prea plac și am vrea să schimbăm sau să îmbunătățim ceva și, pentru că credem că putem face acest lucru -- să schimbăm ceva singuri sau împreună cu ceilalți. Am rețut când acceptăm că nu putem

face tot și singuri este de fapt momentul în care ne gândim serios la a demara un proiect.

Atunci când întreb studenții cum doresc să înceapă pentru a desfășura activități de seminare, în vederea evaluărilor lor, majoritatea înu răspund că preferă să lucreze singuri. Astfel, am întreaga responsabilitate, dar și controlul, nu depind de ceilalți și totu se rezolvă mult mai simplu și mai repede.

Oncât de mult am admirat realizările individuale, adevărat este că nici un individ nu a reușit să realizeze singur ceva remarcabil. Convingerea că o singură persoană poate realiza ceva măreț este înrădăcinată în viața reală nu există personaje gen Rambo. Privind în profunzime, toate faptele individuale deosebite sunt rezultatul efortului dintr-o echipă întreagă.

Vă provoc să vă gândiți la o faptă extraordinară din istoria umanității care a fost realizată de un singur om. Indiferent care este răspunsul, dvs veți descoperi că în acea faptă extraordinară a fost implicată o întreagă echipă. Nu există probleme pe care să nu le putem rezolva împreună, ci există foarte puține probleme pe care le putem rezolva singuri. Obişnuta să spună președintele Lyndon Johnson Maxwell, 2003.

Deci, nu uitați, un proiect este o muncă de echipă. Deși puțini oameni recunosc, fără rețineri, că nu pot face totul singuri, aceasta este trăsătura noastră. Dacă reușim să învățăm mai multe lucruri, nu înseamnă că ai mai mult talent, ci că probabilitatea de a scăpa una dintre ele este mai mare" (Wells, apud Maxwell, 2003). Prin urmare, cu cât mai repede vă veți da seama că nu puteți face totu singuri, cu atât mai repede veți fi interesat de managementul proiectelor. Deci, ce este un proiect? De ce avem nevoie de proiecte?

21.2. Ce este un proiect? De ce avem nevoie de proiecte?

Cea mai evidentă trăsătură a unui proiect este faptul că acesta trebuie să atingă un anumit scop. Deci, cel mai ușor este să ne gândim la proiect ca la un instrument de schimbare. Dacă proiectul se va desfășura cu succes, el va

avea un impact asupra vieții oamenilor prin schimbarea modului lor de lucru sau prin modificarea mediului lor (Brown, 2004)

Principalele caracteristici ale unui proiect sunt (Brown 2004)

- este un instrument al schimbării
- are un început și un sfârșit bine determinate
- are un anumit scop
- rezultă dintr-o serie de decizii
- este unic
- este responsabilitatea unei singure persoane sau a unui singur organism
- implică o anumită resursă și timp
- folosește o gamă largă de resurse și competențe

Ori de câte ori avem de-a face cu o acțiune cu durată limitată care produce un rezultat unic, înseamnă că avem un proiect. Deși termenul a pătruns deja în vorbii ea curentă, puțini știu că există și o descriere a născut *Management de Proiect* care cuprinde tehnicile, instrumentele și cunoștințele necesare pentru obținerea cu succes a proiectelor de proiect (Cazan, 2007)

Proiecte de o, ce fel

Care este viziunea voastră?

Ce vrei să faci, cu adevarat un lucru?

Cum este proiectul vostru de față?

Domeniul fiind foarte vast, avem nevoie de o modalitate prin care să organizăm cunoștințele astfel încât parcursul lor să devină un obiectiv realist și realizabil. Există mai multe abordări ale acestui domeniu, însă aproape toate converg către un set de principii comune (Cazan, 2007)

Din punctul meu de vedere există trei aspecte care trebuie pe care se vizează să se realizeze separat în primul rând găsirea ideii și finanțarea ei potrivit pentru ceea noastră în al doilea rând scrierea, abordarea proiectului și în al treilea rând proiectul este finanțat, executarea proiectului și managementul său efectiv

Vă sugerez să porniți în abordarea unui proiect cu o echipă foarte simplă, tehnica celor 6 întrebări (CE? CUM? CÂND? CU CE? PENTRU CE? CUM? CINE? Unde 2015,

C. alte cuvinte

Care vrem să facem în proiect? Care este ideea noastră?

De ce vrem să facem ceea ce facem? Care este motivația noastră?

Cu ce resurse?

Pentru ce cine care sunt beneficiarii proiectului?

Cum vrem să facem ceea ce facem?

Cine va face?

După ce vădă ne sunt foarte clare dar doar după ce într-adevăr avem fiare ampede la natură în minte răsunându-le aceste întrebări doar atunci putem începe căutarea finanțatorilor

95 % din realizările noastre se bazează pe a ști ce vrem!

Sigur, aceasta este strategia ideea, dar după cum probabil știți de a în viața noastră întâlnim doar cu situații ideale așa încă auzesci se înălțăm exact pe dos așteptăm un finanțator și e aborăm un proiect după cum știm și cadru, dar de ce? Vă asigur că este nevoie de multă experiență pentru a avea succes în ceea ce a doli var ar aș. Vă amintesc povestea „școlarii” care indiferent de ce a întrebat a ungea să vorbească despre cas roșie? Dacă da, atunci evităm să lucrăm în domeniul proiectelor acceptând ceea ce a doli variantă, să lăsați o doar la variația de rezervă a se citi dispoziție.

Dacă avem ceea ce finanțatorul poate putem e aboră proiectul. Adică, să-l scriem, să umplem de conținut formele. În anexa acestui manual vă prezentăm un formular postat pe site-ul www.succes.ro în momentul elaborării acestui capitol. Este un exemplu potrivit celui ce dorește să evolueze în domeniul proiectelor. Nu întârziați să amintiți de două ori până acum, finanțatorul potrivit. Este extrem de important ca ceea ce voastră să ajungă la un finanțator interesat de ea. Idei excepționale se găsesc puțin și simplu deoarece ele nu se află în aia ce interesează finanțatorul. De aceea este cu mare atenție *criticurile de eligibilitate ale finanțatorilor*. Ele vă spun exact ceea ce aveți de făcut și, mai ales, ceea ce nu trebuie să faceți. Ceea ce

este la fel de important. Puteți elabora un proiect minunat dar care dacă nu respectă criteriile de eligibilitate va ajunge direct la coș. Păși simpli nu va fi cîștig. Cred că nu doriți să vă irosiți timpul, energia și creativitatea în acest fel.

2.3. Elaborarea proiectelor

Dacă veți lucra în domeniul managementului de proiect, veți descoperi o mare varietate de formulare - cam cîștig financiar, atîtea formulare de proiect - dar sub o formă sau alta toate cuprind următoarele elemente:

Adresă însoțitoare
 Titlul proiectului
 Rezumatul proiectului sau descrierea generală
 Scopul proiectului, eventual: Misiunea organizației care deține proiectul
 Obiectivele proiectului (obiective generale și obiective specifice)
 Conținutul proiectului
 Beneficiarii proiectului (direct și indirect)
 Activitățile și activările proiectului
 Rezultatele proiectului
 Resursele necesare
 Bugetul proiectului
 Modalități de evaluare internă și externă
 sau monitorizarea proiectului
 Alte surse de finanțare
 Modalități de continuare a proiectului.

Atenție!

Ordinea de elaborare a proiectului nu este identică cu ordinea de prezentare a acestuia. Chiar dacă rezumatul proiectului apare la început el trebuie scris înțelegându-l la urmă, după ce este terminată elaborarea integrală a proiectului. Recomandarea mea este să nu găsiți un coleg sau un prieten care a citit tot proiectul dar care nu a contribuit la elaborarea lui să scrie rezumatul proiectului. Uneori formularele reduc spațiul pentru rezumat la câteva sute de caractere sau zeci de cuvinte dar pentru cineva care a lucrat zile săptămîni sau chiar luni la elaborarea proiectului, va fi foarte greu să se detașeze de conținut și să includă în rezumat

esențialul. În continuare prezint câteva aspecte care vor fi pentru elementele cheie ale proiectului.

Titlul proiectului

Gîndiți-vă la modul în care citiți ziarele. Cînd citiți, vă la modul în care alegeți o carte, veți alege să citiți un întreg articol *doar dacă* titlul vă atrage atenția, veți cumpăra o carte *doar dacă* titlul ei vă trezește interesul. Așa se va întîmpla și cu proiectul vostru. Gîndiți-vă la jocul evaluator care are de citit într-o după-masă câteva zeci de proiecte. Cum credeți că va proceda el? Vă spuneți că va sorta la funcție de cât de interesant „sună” titlul. Sigur că le va citi pe toate, doar pentru asta este plătit (uneori chiar regește!) dar șanse mult mai mari la o evaluare bună și o finanțare ulterioară au proiectele cu un titlu „atrăgător”. Uneori se cer acronime și atunci va fi cazul să vă folosiți roșta inventivității sau poate experiența de a rezolva rebus pentru a găsi un titlu care prescurta, să aibă semnificația în acord cu ideea și conținutul proiectului vostru.

Titlul proiectului trebuie să fie cât mai sugestiv și să nu fie prea lung, să nu expună sprijinul proiectului să depășească 10 cuvinte. Un titlu scurt și bine ales va ușura înțelegerea și comunicarea cu toți participanții la proiect și va ajuta la crearea unei imagini favorabile în fața finanțatorilor.

Rezumatul proiectului / Descrierea generală a proiectului

Vă recomandăm să descrieți succint existența contextului proiectului și motivele apariției. De asemenea, descrieți beneficiile pe care se va acorda realizarea proiectului și subliniați concordanța dintre proiectul dvs. și strategia generală a organizației. Este important să includeți suficiente informații astfel încât ceilalți scopuri ale proiectului să fie ușor de înțeles. Totuși, este recomandabil ca această secțiune să nu depășească 1-2 paragrafe. Impresia în urma lecturii rezumatului proiectului este foarte importantă pentru rezultatul evaluării.

Obiectivele proiectului

Obiectivele trebuie să îndeplinească criteriile SMART („Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time based”).

să fie alinate la strategia generală a organizației care execută proiectul. Este recomandabil, chiar să descrieți legătura dintre obiective și strategia organizației, pentru a putea menține și urmări această aliniere pe parcursul derulării proiectului. Obiectivele unui proiect reprezintă punctu de pornire în elaborarea planului și în același timp constituie referința față de care vom evalua succesul și eșecul proiectului. În lipsa unei formulări clare a obiectivelor proiectul nu poate avea succes. Modiferări de eforturile și investiția făcută

Argumente pentru fixarea obiectivelor (după B. Brown, 2004)

- oferă o direcție
- se concentrează pe rezultate
- permite alcătuirea planului
- stabilește priorități și organizează activul
- motivează persoanele implicate
- comunică scopul proiectului
- permite recunoașterea și încurajarea
- Obiectivele unui proiect trebuie
 - să fie în concordanță cu obiectivele de afaceri
 - să poată fi măsurate în termeni de
 - cantitate
 - calitate
 - durată
 - cost
 - produs finit definit
 - să fie realizabile
 - să fie termice
 - să fie ușor de înțeles
 - să fie mijloc la muncă
 - să aibă întregul sprijin și accept al managementului superior al finanțatorului proiectului și utilizatorilor

Conținutul proiectului (sfera sa de cuprindere)
după Cazacu, 2007

Aici este locul în care veți descrie rezultatele proiectului fie că acestea sunt produse, bunuri, servicii, sau pur și simplu schimbările unei situații existente. Acestea trebuie să contribuie în mod direct la îndeplinirea obiectiv

viilor enunțate anterior. Definirea conținutului proiectului este, practic, prima activitate specifică de management de proiect. Scopul acestor secțiuni este de a furniza o bază reală istă pentru a evalua munca și costurile necesare în scopul realizării proiectului. Principala centură în acest moment trebuie să fie muncirea tuturor elementelor și livrab lelor care servesc așezării obiectivelor și eliminarea acelor care nu contribuie la îndeplinirea lor pentru a nu rușina resursele angajate. O bună tehnică este de a prezenta ce se află în conținutul proiectului și de amintire se află în afara acestuia. Se pot include și alte elemente care ajută la definirea clară a conținutului organizației și departamentele afectate, procesele de afaceri implicate, tipurile de date și informații furnizate, rezultatele majore ale rezultatului proiectului. În definirea conținutului este recomandabil să porați de la obiectivele definite anterior.

Planificarea în timp

E vorba de a realiza o schemă Gantt. De obicei, planurile în timp sunt asociate cu finalizarea unor faze majore ale proiectului care la rândul lor depind de natura domeniului de activitate în care se desfășoară proiectul. Fiecare jalon temporal trebuie să fie însoțit de un livrabil major care marchează încheierea fazei respective. Fiecare activitate, se poate crea un tabel cu 2 coloane: jalon data și Livrabil. Setul de jaloare va constitui un element de intrare important în elaborarea Planului de Proiect.

Organizarea proiectului și abordarea managerială

Este recomandabil să includeți în această secțiune orice aspect legat de modul în care va fi organizat proiectul. Se pot enumera principala funcții și responsabilități relaționale de raportare și subordonare, organigrama proiectului, conexiunile cu restul organizației, eventualele fluxuri de lucru cu alte organizații (parteneri, subcontractori, furnizori, clienți etc.). Abordarea managerială se poate refera la utilizarea unei metode sau de management de proiect, este arătarea clară a modului și procedurii de lucru, toate nivelurile de autoritate a managerului de proiect. Principalele funcții de comunicare cu clientul, echipa de

proiect, managerial executiv etc. Practic puteți include orice element de organizare care auză a clarificarea modului în care se va exercita managementul proiectului.

Responsabilitățile managerului de proiect

Talentul de a jongla cu succes la trei sau patru proiecte cu prioritate absolută este cerință esențială pentru orice lider. Un manager de proiect poate fi sigur că proiectul este responsabilitatea lui sau a ei și că el sau ea va fi judecat în funcție de succesul sau eșecul său.

„Nu ar trebui să folosim două criterii pe care le avem toate creierelor pe care putem să le imprimăm”, spunea Woodrow Wilson.

Decide ce trebuie să faci și fă acel lucru. Decide ce nu ești să faci și nu face acel lucru.

Prin urmare, de vedere aceste două fraze exprimă ce mai bine responsabilii unui managementului de proiect.

21.4. Lecțiile experienței

Experiența elaborării, derulării și finalizării proiectului. *Analiza politicilor pro-environmentale și anti-corupție: o perspectivă a tinerilor cercetători români asupra integrării în Uniunea Europeană*⁴ ne permite acum să reflectăm la ceea ce a fost bine și la ceea ce am fi putut face altfel la toate dificultățile și modurile care am rezolvat problemele. Am descris câteva „lecții” pe care le împărtășim acum celor interesați în elaborarea și derularea de proiecte europene. Prima și cea mai utilă lecție este *lecția competenței*, aceea că indiferent de natura problemei sau de complexitatea acesteia problemele se rezolvă într-un fel sau altul dar mai devreme sau mai târziu, diferit.

câtăpie vor fi depășite. Sigur, întotdeauna, unele acestea au un „cost” emoțional pe care cineva îl plătește.

Cea de-a doua lecție este *lecția încrederei* și *puterea încrederei*. Atunci când colaborezi în vederea de a realiza un proiect în care sunt implicate resurse diverse, umane și financiare, lucrurile devin mult mai simple și plăcute atunci când la baza tuturor relațiilor este așezată *încrederea* în caracter și competența ceilalți. Însă, nu trebuie uitat reversul atunci când încrederea se dă și se pierde sau se pierde, apar cele mai neplăcute situații, care, conform primei lecții mai devreme sau mai târziu se rezolvă dar de data aceasta costurile (citește dezastru) sunt sigur mari. Încrederea pe cât de greu se construiește, pe atât de rapid se pierde.

Cea de-a treia lecție este *lecția parteneriatului*, *puterea și responsabilitatea interdependențelor* și *credința* acum când întreprindem un posibil progres în vederea integrării României în Uniunea Europeană, că aceasta este *lecția* cea mai utilă valorii noastre, dacă dorim ca aceasta să fie unul comun, european. Parteneriatul înseamnă respect față de sine și respect față de ceilalți, respectarea promisiunilor, caracterul fermității și realității.

Nu considerăm acest proiect un succes personal, profesional și organizațional. Considerăm că el, ca și acestui proiect se datorază în bună măsură *echipei și consecvenței*, a faptului că noi credem în ceea ce spunem, în ceea ce promovăm, în ceea ce facem. Livesonia este în recore a fost justificată de călătoria rezațelor noastre.

4. Young researchers view of Romanian Steps towards EU Integration. Analyzing Pro-environmental and Anti-Corruption Policies – proiect derulat de Universitatea din Viena în colaborare cu Direcția Generală pentru Educație și Cultură a Uniunii Europene – lucrare finanțată de Ministerul Educației și Cercetării României și Institutul European – proiect implementat în proiectul privind integrarea europeană în România, 2003-2004. 34-39. DOI: 10.2438/2004-34-39

Bibliografie

1. Adair J. (1986) *Effective Team Building* Butterworth-Lower
2. Adr. H.J. Melderbergh G. (coord.) (1999) *Research Methodology in the Social, Behavioural & Life sciences* London: Sage Publ.
3. Alau M. (1994) *Manual pentru laborarea lucrărilor ştiinţifice în psihologie*. Cluj Napoca: Clusium
4. American Psychological Association (2001) *Publication manual* (5th ed.) Washington DC: APA
5. Andreiucescu, A. (coord.) (2004) *Managementul proiectelor cu finanţare externă*. Bucureşti: Editura Universitară
6. Aspinwall S. (1996) *How & Why Essays* London: University of North
7. Baban, A. (2002) *Metodologia cercetării calitative*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clusium
8. Babbie, R. D. (1978) *Methods of Social Research* 3rd ed. New York: The Free Press
9. Beckman, M. (1990) *Collaborative Learning Preparation for the Workplace and Democracy*. College Teaching
10. Belbin M. (1986) *Management Teams: Why they succeed or fail*. London: Heinemann
11. Benesch, T. (1987) *Atlas zur Psychologie*. Munich: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG
12. Berne E. (1977) *L'analyse transactionnelle*. Paris: Payot
13. Best L., Krusewitz F. (1981) *Children's gender and communication of management organisational strategies*. *Developmental Psychology*, 22 (18): 853
14. Bogathy, Z. (coord.) (2007) *Manual de tehnică şi metode în psihologia muncii şi organizaţională*. Cluj Napoca: Clusium
15. Bozworth, G. (2007) *Challenges and Choices: Time Effectiveness*. *Practicing Your Time*. Căsat la adresa <http://extension.missouri.edu/explore/tesguide/humanrelgh6653.htm> 13 noiembrie 2007

16. Brewer, M. B. (2000). Research design and issues of validity. In R. S. H. T. and M. C. and *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
17. Brown, M. (2004). *În viaa managementului proiectelor în România*. București: Editura VIKING PUBLISHING.
18. Cazacu, S. (2007). *Viaa personalitate limbaj analiză contextuală dinamică*. București: Minerva.
19. Chapman, A. (2001). *Time management techniques and systems*. Găsit la adresa: <http://www.businessballs.com/time-management.html> la 12 noiembrie 2009.
20. Chapman, A. (2004-2006). *Workshops*. Găsit la adresa: <http://www.businessballs.com/time-management.html> la 12 octombrie 2004.
21. Chickering, A. W. Ganson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
22. Christensen, L. B. (1997). *Experimental Methodology*. Boston: Allyn & Bacon.
23. Cimpoian, R. (1998). *Experții sunt prieteni*. *Creier Cognitiv Comportament*, 2.
24. Clark, D. (1999). *The Fast of Quest*. Găsit la adresa: <http://www.nwlink.com/~donclark/andcase/asequest.html> la 1 septembrie 2003.
25. Cojocari, S. (2004). *Elaborarea proiectelor*. București: Editura Expert Projects.
26. Collier, K. G. (1980). Peer Group Learning in Higher Education. The Development of Higher Order Skills. *Studies in Higher Education*, 5(1), 55-62.
27. Constantin, I. (2004). *Evaluarea psihologică a personalității*. Iași: Polirom.
28. Cooper and Associates (1990). *Cooperative Learning and College Instruction*. Long Beach: Institute for Teaching and Learning, California State University.
29. Covey, S. R. (2000). *Managementul timpului sau cum ne stabilim prioritățile*. București: Ed. Asa.
30. Cristea, H. (2001). *Managementul proiectelor: organizarea, îndrumarea și controlul mersului proiectelor cu finanțare externă*. materia: peritru iz intern Timișoara. În viaa starea de Veș din Timișoara.
31. Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Cucos, C. (2002). *Timp și temporalitate în educație*. Elemente pentru un management al timpului în viaa lași. Polirom.
33. Casworth, J. W. Franks, I. R. (2002). *Managementul proiectelor în viaa în curs de dezvoltare*. București: Editura Ali.
34. De Bono, E. (1987). *CoRT Thinking Programme*. Herts: Science Research Associates.
35. Deep, S. Susmann, E. (1996). *Secretul oricărui succes: să ai o idee inteligentă*. București: Polirom.
36. Demetriu, N., Bickles, A. (1996). *Intelligence, Mind and Reasoning*. New York: Prentice Hall.
37. Derlogea, S. (2006). *Teambuilding și de lucru și viaa în consolidarea echipei*. București: Alina.
38. Dină, M. (2003). *Metode de cercetare în psihologie*. Note de curs. București: Ed. Titu Maiorescu.
39. Doty, A. R. Skinner, W. (1977). Using anecdotal methods. *Academy of Management Review*, 2(2), 27-289.
40. Dye, C. (1995). *Beginning Research in Psychology: A Practical Guide to Research Methods and Statistics*. Blackwell Publishers.
41. Elias, A. (1991). *How to overcome procrastination: Bottom Line Persuasion*.
42. Flavell, J. (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
43. Flavell, J. Miller, S. (1983). *Cognitive Development*. New York: Prentice Hall.
44. Forsyth, D. (1999). *Group Dynamics*. New York: Wadsworth Publishing.
45. Freeman Herrell, C. (2004). Case Studies in Science: A Novel Method of Science Education. Originally appeared in the February 1994 issue of the *Journal of Science Teaching* pp. 221-229. Găsit la adresa: <http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/science/teaching/novel.html> la 22 iunie 2004.
46. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
47. Garel, R. (2006). *Happy Projects*. Ed. Asa. București: Editura ASF.
48. Gemp, C. (1999). *Cum să te ai de viaa*. Universitatea, Briar. Londra, UK: Maxima nepublicat translație adaptată de conf. univ. dr. S. R. Rădăbete.

59. Gibbs, G. (1994), *Learning in Teams. A Student manual*, Oxford: Oxford Brookes University.

60. Kierka, O., Dănilor, I. (editează) (2001) *Handbook for IQE Advisors and Students* Găsiți adresa <http://www.wpi.edu/Academics/Depts/IQEI/IQEIbookchapter.html> la 28 iunie 2001

61. Gross Davis B. (1993), *Collaborative Learning Group Work and Study Teams* from the hard copy book *Tools for Teaching* by Barbara Gross Davis, Jossey-Bass Publishers, San Francisco. Găsiți adresa <http://teaching.berkeley.edu/iglc/aboutvelf.html>, la 2 iunie 2003

62. Harris, P. L. (1989) *Children and Emotion*, Oxford: Oxford Press

63. Havârneanu, I. (2000) *Metodologia cercetării în științele sociale* Iași: Eikon

64. Hayes, J. R. (1989) *The Complete Piometer Solver*, Lawrence Erlbaum Publishers, NY, Hilsdale

65. How to Write a Book Review and, Stauffer Library Reference Services, Queen's University, Kingston, Canada. Găsiți adresa <http://library.queensu.ca/comfort/bookreview/writingreview.htm>

66. Libet, W. (1987) *La psychologie canique aujour d'hui*, Bruxelles, Mardaga

67. Onescu, N. (1998) *psicologia și dinamica ei*, București: Editura Învățământului

68. Orăscu, M. (1999) *Metodologia studierii de Psihologie Aplicată*, 1, 1, 127-140

69. Orăscu, M., Andreone, M. (2002) *Prietenie sau afecțiune?*, *Revista de Psihologie Aplicată*, 4, 1, 123-145

70. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991), *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, ASHE PRR, Higher Education Report, 4.

71. Jordan, C. H., Janna, M. (2000) Appendix: How to read a journal article in social psychology. In C. Stangor (ed.), *Stereotypes and prejudice: essential readings*. Hove: Psychology Press

72. Kane, J., De Bruin, M. O. (2001) *Doing Your Own Research*, London: Martin Boyars Publishers

73. Kiering, M. (1997) *James and exercises*, Bonn: International Workcamps Service Civil International

74. Kirk, R.E. (1982) *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*, 2nd ed., Boston: Brooks/Cole Publishing

75. Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice Hall

76. Kogemann, W. (1974) *Moderne Lernmethoden*, München: Verlag Pfeiffer

77. Kumar, R. (1996) *Research Methodology*, 2nd ed., London: Sage

78. Lemen, G. (2001) *Strategii de învățare în învățarea educațională*, Cluj: Napoca Editura

79. Lewis-Beck, M.S. (1999) *Experimental Design and Methods*, London: Sage Pub

80. Lock, D. (2003) *Management de proiect*, București: Editura CODECS

81. Lyons, K. (2007) *How to Write a Literature Review*, Găsiți la <http://library.queensu.ca/comfort/bookreview/writingreview.htm>

82. Maxwell, C. (2009) *Carte de legătură*, București: Editura Amalia

83. McCann, J. K. (2005) *Management de proiect: de la teorie la practică*, București: Editura Universitară

84. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd ed., Thousand Oaks: Sage

85. Messer, E. (ed.) *The Book Review*, Găsiți la <http://www.wpi.edu>

86. Mitchell, M., Jey, J. (1992) *Research design explained*, 2nd ed., Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

87. Miu, P. (2002) *Proiect școlar*, Timișoara: Editura A1

88. Motanu, M., Schuster, J. (2001) *Managementul proiectelor: Calea spre creșterea competențelor*, București: Editura All Beck

89. Michal, T., Moche, J. (2006) *Management de proiect*, București: Editura CODECS

90. Moyard, M., Jean-Louis, J., Berthel, B., Mahe, B., Walker, A. (2004) *How to Run a Workshop*, Găsiți adresa <http://www.newworldlearning.org/books/workshop.html>

91. Muchielli, A., Lord, J. (2002) *Management de proiect: metode și tehnici*, București: Editura Psihica

82. Miller B. (1989) *Basic Advanced Meta analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
83. Newton R. (2006) *Managerul de proiect: măiestrie în arta proiectelor*. București: Editura CODECS.
84. Northey M. (1993) *Making Sense* 3rded. Toronto: Oxford.
85. Oleson R.C., Akin, R.M. (1996) Reviewing and evaluating a research article. In P.T.L. Leong, T. Austin, eds. *The psychology research handbook: A guide for graduate students and research assistants*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications Inc.
86. Oprea T. (2001) *Managementul Proiectelor: teorie și cazuri practice*. Iași: Editura Scedom E. Bris.
87. Országy, P. (1997) *Könyvtarudrás*. Budapest: AKG Kiadó.
88. Papp J. (1998) *Essays in Arts and Science*. New York: Open Society Institute.
89. Parr J. (2002) Individuation, Attachment & Group Dynamics. *Revista de Psihologie Aplicată*, 3, 19-42.
90. Postavaru, N. (2002) *Managementul proiectelor*. București: Editura Matrix Rom.
91. Pressley M., Schreier, W. (1987) Cognitive strategies: good strategy users. *Annals of child development*, 15.
92. Qian, R. (1994) *Research and Methods in Educational Sciences*. New York: The Free Press.
93. Radu, J. (1997) Strategii metacognitive în procesul învățării la copiii inteligenți și medioti. *Revista Creier Cognitiv Comportament*, 3.
94. Robinson S. & Bennett R. (1995) A typology of deviant workplace behaviors: a multi-dimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38 (3), 555-572.
95. Robson C. (2002) *Real World Research* 2nd ed., Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
96. Sacks O. (1987) *The Last Mortimer From The Man Who Mistook His Wife for a Hat*. Harper & Row, Publishers. Găsiți la adresă <http://www.jwllak.com/~donc/ark.html>.
97. Sava F. (2004) Cum să citești critic un articol. În Bogathy Z. Săuca, C. (coord.) *Manual de tehnici și abilități academice* 47-54). Timișoara: Editura Universității de Vest.
98. Șerbănescu A. (2001) *Cum se scrie un text*. Iași: Editura Polihron.
99. Shapiro D. (1998) *Conflictul și comunicarea în ghidul prin laboratorul artei de a face față conflictelor*. București: Editura ARC.
100. Shulman J. H. (1992) *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
101. Silverman, D. (2000) *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Thousand Oaks and London: Sage.
102. Silverstein, M. L. (1993) Differentiating the coping of From Psychopathology With Longitudinal and Retrospective data: Report of a Case. *Journal of Personality Assessment*, 60 (1), 12-24.
103. Spector P.E., Fox S., Penney, L. M., Brasher-Krug, K., et al. A. & Kessler, S. (2006) The dimensionality of counter productivity: Are all counterproductive behaviors created equal? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 345-400.
104. Stenback, S. Stenback, W. (1988) *Understanding and Conducting Qualitative Research*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt.
105. Stake R. E. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
106. Stake R.E. (1994) Case Studies. In Denzin N.K. Lincoln Y.S. (coord.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
107. Sternberg, R.J. Gordeeva, T. (1996) The anatomy of impact: what makes an article influential? *Psychological Science*, 7(2), 69-75.
108. Stuart R. R. (1998) *Team Development Games for Trainers*. Hampshire: Croom Helm Publishing Limited.
109. Tay J. D. (2007) *The Literature Review: A Step by Step Guide to Conducting It*. Găsiți la <http://www.torontocawriting.com>.
110. Thomas, R.L. Robinson I. A. (1982) *Improving Reading in Every Class*. Boston: Allyn & Bacon.
111. Thomson, A. (1991) How to Write Book Reports. *Canadian Library Journal*.
112. Tiley A. (1999) *An Introduction to Research Methodology and Report Writing in Psychology*. Brisbane: Penne Press.
113. *** (nd) *Time Management Tips* prepared by Self Development Center. A service of the Counseling and Student Development Center, George Mason University. Găsiți la adresă <http://www.gmu.edu/gmu/personal/time.html> accesat în luna mai 2003.

114. Turner, R., Sumpter, S., Nisic, S. (2004) *Manualul* *Lower de management de proiect*. București CODECS.
115. Walford, A. (1996), *Reviews and Rethinking A Guide*. Phoenix: Oryx Press.
116. Yin, R.K. (1984) *Case Study Research, Design and Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
117. Yussen, S., Bird, J. (1979) The development of metacognitive awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28: 300-313.
118. Zlate, M. (1982) *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*. București: Editura Tehnică.
119. Zlate, M. (1999) *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Editura Polirom.
120. *** (2003) Seminars and Tutorials. Găsit la adresa: <http://www.academic-skills.soton.ac.uk/studytips/groupwork.htm>
121. *** (2003) Working in groups. Găsit la adresa: <http://www.academic-skills.soton.ac.uk/develop/in>
122. *** (2006) Writing Guides Working in Groups. Găsit la adresa: <http://writing.colostate.edu/guides/processes/group/>
123. (1998) *The Pfeiffer & Company Library*, Section „Using Case Studies, Simulations, and Games in Human Resource Development”, volume 21: 122-190. Jossey-Bass/Pfeiffer.
124. *** (2003) Case Studies. Găsit la adresa: <http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy/>
125. *** (1998), *The Pfeiffer & Company Library*, Section „Using Case Studies, Simulations and Games in Human Resource Development” Volume 21: 122-190. Jossey-Bass/Pfeiffer.
126. *** (2003) *Studying and writing effectively: Working in groups*. Găsit la adresa: <http://www.nrcyalab.ca/CurrentStudents/studygroups.htm> la 7 aprilie 2003.
127. *** a.n.d., <http://academic.skills.soton.ac.uk/studytips/exams.htm> online materials reading and notetaking reading difficult texts general principles.pdf
128. *** a.n.d. <http://academic.skills.soton.ac.uk/studytips/exams.htm> online materials reading and notetaking techniques for reading different types of source.pdf
129. *** a.n.d. <http://www.napier.ac.uk/gas/sec/notes/note01.htm#ways> (Scottish Franchising Council, Napier University Edinburgh)

130. *** a.n.d. <http://www.boro.ac.uk/sev/eef/campus/revision.pdf>
131. *** The Case Study as a Research Method: Uses and Users of Information. LIS391D1 Spring 97. *University of Texas at Austin*. <http://www.gelis.utexas.edu/~jwp/usesusers/l391a1b.htm> la 20 ianuarie 2004.
132. *** *Time Management Guide* (2002). Găsit la adresa: <http://www.time-management-guide.com/time-management-principles.html> la 20 ianuarie 2004.
133. *** (n.d.) *Time Management Tips* prepared by Self-Development Center a service of the Counseling and Student Development Center, George Mason University. Găsit la adresa: <http://www.gmu.edu/gma/personal/time.htm> la 12 aprilie 2003.
134. *** (2001) <http://academic.coe.edu/education/as200INDEX.HTM>, Academic Skills Center Dartmouth College.
135. *** (2009) <http://www.studyskills.soton.ac.uk/studytips/exams.htm>
136. *** (2007), <http://www.deakin.edu.au/students/academic-skills/handouts/reading.php#ocpang>
137. *** *An Introduction to Essay Writing*, 1995. The University of Victoria. Găsit la adresa: <http://www.uvic.ca/writing/pages/essayintroessaysteps.htm> la 20 ianuarie 2003.
138. *** (2003) Case Studies” 2003 găsit la adresa: <http://writing.colostate.edu/references/casestudy.cfm>
139. *** n.d. <http://www.manage.net/ro/proiecte/>

Anexa 1

STANDARDE INTERNAȚIONALE DE REDACTARE ȘI CITARE*

Asociația Psihologilor Americani (APA) propune periodic un standard de scriere a articolelor științifice. Cel mai recent document în această direcție este manualul apărut în 2001 a 5-a ediție (APA, 2001). Această ediție a psihologiei din domeniul cercetării este un document stufoș de 439 de pagini fiind principala sursă de referință pentru reviste de specialitate de limbă engleză și nu numai, din domeniul științelor sociale (umaniste). În cele ce urmează sunt prezentate sumare elemente esențiale ce țin de scrierea și citarea bibliografiei de cercetare, redactarea tabelelor și a figurilor. Acestea sunt acoperite însă întreaga paletă de posibilități existente în scrierea psihologică.

Bibliografia

În scrierea acestei secțiuni există unele diferențe în funcție de sursa citată (ex. carte, articol într-un volum, articol publicat în reviste de specialitate, lucrare prezentată la conferințe științifice etc.). Înainte de a oferi exemple concrete voi menționa că cei care doresc să respecte întocmai aceste standarde vor acorda atenție la următoarele punctuații: și tipul de sens utilizat (ex. *Review of Psychology Applied*) ca publicație, apare în manuscris și autorilor trimise spre publicare cu litere cursive italice.

Exemple de bibliografie:

Carte — autor unic

Bogăthy, Z. (2002). *Conflicte în organizații*.
Iandișoara: Editura Eurostampa

* Material realizat de Florin Sava

Carte – mai mulți autori

Boena, R. Sava, F. (1998) *Didactogenia în școală*. Editura Danubius
 În limba engleză, între cei doi autori, se utilizează
 se numește

Carte – grup de autori nonominalizați aparținând unei agenții unei organizații

American Psychological Association (2001) *Publication Manual* (5th ed). Washington DC: APA

Capitol într-o carte (volum)

Bonciu, Ș. (1995) Eul în cogniția socială. În A. Neel, an (coord.) *Psihologie socială. Aspecte contemporane* p. 157-163. Iași: Editura Proton

Studiu nepublicat prezentat la o conferință

Vințilă, M. (2002 mai) *Integrarea în sistemul de învățământ a copiilor cu nașteri prematur*. Lucrare prezentată la a VIII-a ediție a Simpozionului Național „Dimensiuni Teoretice și Practice ale Cercetării în Științele Socio-Umane” Timișoara

Articol publicat în revistă de specialitate

Hohn, M. (2002) Situație de risc și comportament decizional. *Revista de Psihologie Aplicată*, 4 (1), 75-94

Observație: cele două numere a căută la identificarea numărului revistei în care a fost publicat articolul, foarte adesea primul coincide cu numărul de ani de apariție a revistei, iar al doilea cu poziția de apariție a revistei în anul respectiv. De pildă 4(1) = înseamnă faptul că articolul a fost publicat în primul număr al celui de al patrulea volum/an de apariție al Revistei de Psihologie Aplicată

Articol găsit pe Internet

van Deun, K. Delbeke, L. (2002) *Multi-dimensional scaling* (2002) a accesat <http://www.math.psy.unibn.nl/~doc/delbeke/delbeke.htm> (16 Ianuarie, 2003)

La căutarea documentului găsit pe internet, nu a fost cunoscut van Deun, K. Delbeke, L. unde „na” semnifică lipsa datelor (no data)

Lucrare de licență (disertație, teză de doctorat) nepublicată

Moșu, A. (1998) *Aspecte pedagogice ale gândirii interrogative*. Lucrare de licență nepublicată. Universitatea de Vest din Timișoara

Tabele și figuri

Atât tabelele cât și figurile sunt numerotate separat utilizând cifre arabe. De asemenea, ambele accesorii au la titlu. Diferența constă în faptul că numărul și titlul unui tabel apar deasupra acestuia, în timp ce numărul și titlul figurii apar sub imagine

Exemplu tabel

La tabel 1. Matricea de corelații între variabilele incluse în analiza componentelor principale. Corelațiile dintre variabile și componenta principală rezultată (P1)

	1	2	3	4	5	PC
1. Căstănierea descălușului						0.97
2. Incidența descălușului	0.99					0.97
3. Incompetența descălușului	0.67	0.88				0.73
4. Feedback dominant critic	0.80	0.60	0.18			0.67
5. Interacțiunea P-E	0.84	0.85	0.63	0.58		0.92
	Procentaj explicat				Eigenvalue	3.72
						74,32%

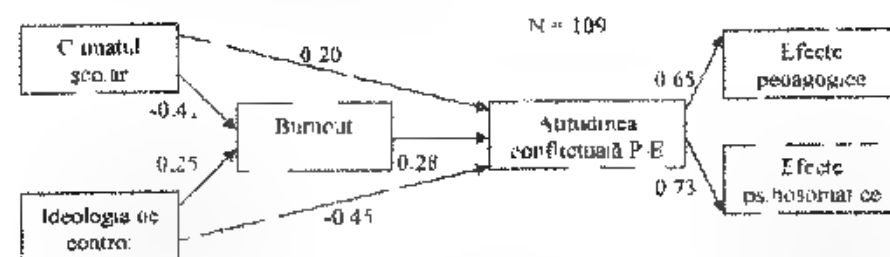
Exemplu figură

Figura 2. Modelul predictiv propus. Coeficienții de relații parțiale sunt prezentați

În cadrul manuscriselor trimise spre publicare, atât tabelele cât și figurile și graficele sunt prezentate pe pagini separate de text

Citirea bibliografiei în cadrul textului

În cazul în care modalitatea de a deprinde modul de citire a surselor bibliografice în cadrul textului poate fi dedusă din exemplul de mai jos.

„... autorii au fost citați anterior și sunt citiți din nou mai mult de trei ori, se trece doar primul autor și sintagma „cu colaborarea” ex. Kearney și colaboratorii, 1991. La prima citire a tuturor se vor scrie numele autorilor.”

La începutul
sărilor înlocu-
tirea frazei
avem ca
format Van
Morrow
(1991), sau
(Orange
(1990)

Kearney și colaboratorii (1991) au definit comportamentele inadecvate ale profesorului ca fiind cele care interferează cu procesul de învățare al elevului. Conceptul include o serie de comportamente ce tin de a insuficienta pregătire metodică, ex. echilibrul distracție până la situații care implică reacții agresive din partea dascălului, ex. reproșuri, sarcasm, strigăte, Van Morrow (1991) a stabilit o ierarhie a celor mai comune tipuri de comportamente inadecvate. Acestea au implicat persoanele care au publicat în literatura de specialitate. Totuși, în vizionarea Orange (2000) și a lui Wheatly McGroskey (1996) este importantă tendința de a nu avea caracter intențional, apar în urma adoptării unor strategii educative necorespunzătoare.

Când vorbește de comportamentele inadecvate este precizat că acestea înseamnă copierea în scris a unor idei, de fapt dascălilor sau care încep să urască disciplină predată de acești autori. Despre conceptul de didactologie. Acest termen este unul de răspândire în literatura de specialitate dar nu și în cea de limbă engleză. Astăzi, termenul este prezent în literatura scrisă în limba franceză, română, rusă sau spaniolă, având un sens similar cu educația greșită care are ca rezultat negativ. Aceste etimologii sunt pe de altă parte posibile și cauze psihologice și metodice (Căcioc, 1990; Poenaru și Sava, 1998, 5 ianuarie, 1996).

Un termen mai clar este acela de abuz din partea profesorului care are în vedere consecințele emoționale asupra elevilor cauzate de comportamentele inadecvate ale dascălilor didactice. Prin abuzul profesorului se înțelege orice act de omisie sau comitere care este în decal de spectru față de psihologie ca fiind dăunătoare pentru dezvoltarea elevilor (Hart, German și

Dacă se citează
sursă secundară
se specifică acest
fapt prin apud
în cazul de față
studiu de autor
este găsit
în Neese (1989)*

Brassard apud Neese 1989. Utilizarea sentimentelor de încredere și încredere a elevilor se referă la menținerea disciplinării acestora cu privire la exemplele de citire în sfârșitul de capitol și de abuz din partea profesorului.

Un lucru interesant este modul de citire a autorilor în situația în care există mai mulți autori. Este de a se referențiat are nu mai mult de trei autori, dacă se referențiază de fiecare dată când se face referință la referință, respectiv a în cazul în care sunt patru sau cinci autori, acestea sunt citate cu toți prima dată când se face referință la pentru ca, în al doilea rând, să se precizeze doar primul autor și sintagma „și colaborarea” ex. Sava și colaborarea (2007). În sfârșit, dacă referința citată are mai mult de cinci autori se precizează de la început doar primul autor însoțit de aceeași sintagma „și colaborarea”, precum în situația descrisă anterior.

Am siguranță că aceste mențiuni pot acționa în regimul spectral de norme și standarde de scriere în limba română. De exemplu, citarea în text a unei surse găsite pe Internet fără un autor precizat, se face următoarea precizare: citare în text în cazul autorului ex. Academia Catavencu (2003). Totuși, aspectele prezentate mai sus reprezintă probabil cele mai importante elemente de care va trebui să țineți seama atunci când vă ocupați de scrierea propriilor dumneavoastră cărți.

La finalul
frazelor formate
se schimbă. Ex.
Căder (1990)
Jach sunt mai
mulți autori și
sunt aranjați
alfabetic și
separati prin

* Pentru textele scrise în engleză, apud este înlocuit de expresia as cited in.
Ex. Căder (German apud Brassard as cited in Neese 1989).

STANDARDELE ETICE ÎN CERCETAREA PSIHOLOGICĂ *

1. Dreptul la consimțământul informat

Participanții la cercetare sunt îndreptățiți să fie copleșiți informații despre motivul, scopul și obiectivele investigației, să știe exact ce anume va implica investigația și ce se va fi tămplă cu datele care sunt cunoscute de la ei. Nu trebuie să prezentați în mod exhaustiv detalii legate de anumite aspecte, dar trebuie să fiți convinși de faptul că în cadrul experimentului și natura cea tribunei fiecăruia dintre participanți a fost clar înțeleasă.

Este un vorbitor la acordul participanților de a lua parte la cercetare să fie cerut doar după ce au fost informate și după ce au înțeles natura cercetării. Ori ce tip de înșelare a participanților, cu privire la un aspect al cercetării, trebuie să fie în totdeauna evitat, dar cât slăbește încrederea în cercetător și participant. Dacă știți că o anumită formă de înșelare a participanților este esențială pentru cercetarea voastră, va trebui în totdeauna să consuliți un cercetător mai experimentat înainte de a realiza investigația. Dacă decideți să continuați cu înșelarea, trebuie să vă asigurați că participanții nu vor fi răniți sau supărați în mod semnificativ, când li veți dezvălui ceea ce s-a înșelat și trebuie să vă dați o atenție deosebită dispoziției lor.

2. Dreptul de a se retrage în orice moment

Toți participanții la o cercetare psihologică au dreptul absolut de a se retrage din cercetare în orice moment fără a da un motiv, și au dreptul să ia cu ei toate datele cu care au contribuit la investigație până în acel moment dacă doresc acest lucru. Ei trebuie să fie informați în mod explicit despre acest drept înainte de începerea cercetării și să li se reamintească pe parcursul cercetării din câte ori considerăm că se află într-o stare de stres sau de disconfort fizic sau psihic.

3. Discuția finală (raportul)

Fiecărui participant trebuie să li fie oferită o oportunitate unei raportări finale, după ce datele au fost colectate. Uneori acest lucru nu va fi necesar, mai ales atunci când toate informațiile despre cercetare au fost deja furnizate, dar, în anumite cazuri, participanții pot găsi binevenită oportunitatea de a ști mai multe despre cercetarea la care au contribuit. Indiferent de natura cercetării este esențial să se verifice faptul că participantul nu părăsește cercetarea cu sentimente negative de orice tip.

Dacă design-ul cercetării a implicat o formă de înșelărie a participanților, nu contează cât de ușoară faza de raportare trebuie să fie conceasă cu mare atenție. Trebuie să explicăm complicitatea și motivele înșelăriei și să vă asigurăm pe cât posibil că nu au fost trăiri negative. Dacă credem că unul dintre participanți a trăit negativ înșelărea, trebuie să vă asigurăm posibilitatea de a și discuta sentimentele cu cineva abilitat, cum ar fi un consilier, dacă participantul de rește acest lucru, și să faceți tot ceea ce puteți pentru a putea lucra în ordine.

4. Confidențialitatea

Toate datele obținute pe parcursul unui proiect de cercetare trebuie să fie considerate confidențiale și trebuie păstrate în siguranță; de aceea, nu trebuie să fie transmise altor persoane sau să fie publicate, cu excepția situației în care identitatea sursei a fost protejată / ascunsă. Aceasta

înseamnă că trebuie să fie utilizate numere și nu nume pentru identificarea indivizilor în toate documentele de lucru, cum ar fi tabelele de date precum și în raportul final al cercetării. Dacă este nevoie să fie păstrate numele și adresele participanților (pentru a continua cercetarea), trebuie să păstrați aceste informații în locuri separate de datele de cercetare.

Datele unei cercetări aparțin participanților care le furnizează și de aceea ei au dreptul să retragă datele din investigație sau să vă ceară să le distrugeți. Dacă dorește acest lucru, puteți înmânza probabilitatea de a se întâmpla să se întâmple, asigurându-vă că fiecare participant este deplin informat despre ceea ce se va întâmpla cu datele cu care a participat la cercetare.

5. Protecția împotriva vătămării

Cercetarea nu trebuie să se desfășoare dacă există posibilitatea de a fi, în orice mod, amenințată pentru integritatea fizică psihologică sau pentru demnitatea umană a participanților. Reținem faptul că este strict interzis să nu interzice doar modalitățile evidente prin care se pot cauza vătămări fizice de exemplu administrarea de șocuri electrice prin creier, ci exclude din situațiile acceptate de cercetare, toate modalitățile mai puțin evidente în care poate produce vătămarea, cum ar fi să i se ceară să se înălțâșce într-un mod absurd în fața altor camere.

6. Copiii

Investigatori are responsabilitatea specială de a avea cu mare grijă orice cercetare în care sunt implicați copii. Căsușim înțelegerea pentru cercetare, dacă este posibil în scris, trebuie să fie dat de către părinți sau de către cineva, cum ar fi un tutore sau un profesor care trebuie să aparțină părinților. Dacă cercetarea se desfășoară în școală, atunci directorul trebuie să fie întotdeauna cunoscut. Trebuie să fie obținut și consimțământul informat al copilului și astfel evident oricărei explicații cercetării trebuie să fie adecvată vârsta și capacitatea de înțelegere a acestuia.

În realizarea unei cercetări în care participanți sunt copii, cercetătorul trebuie să fie în mod deosebit conștient de modul în care orice greșală în a realiza sarcina poate avea un efect advers asupra copilului. Chiar și atunci când există grija de a nu se comunica evaluări negative sau critice. Atunci când cercetarea implică sarcini în care eșecul este posibil, trebuie acordată o atenție deosebită discuției finale cu copilul, care trebuie să fie completă. Trebuie asigurată consimțarea copilului, ca și se consideră a fi necesară.

7. Responsabilitatea de a cere sfaturi unui cercetător mai experimentat

Onde câte ori există incertitudini cu privire la adevărata unei anumite proceduri de cercetare sau la posibilele consecințe ale acestora, responsabilitatea cercetătorului este de a cere sfaturi de la un cercetător mai experimentat.

8. A nu oferi informații pe care nu le aveți sau expertize pentru care nu sunteți calificat

Orice cercetător în psihologie poate fi privit ca un expert în probleme psihologice de către persoane care nu sunt psihologi. Dacă un participant la cercetare solicită sfaturi sau cere opinia psihologului, răspunsul cel mai sigur este de a-l ajuta să găsească pe cineva care este calificat să răspundă întrebărilor sale. Este întotdeauna neetichetă să prezinti cunoștințe psihologice pe care nu le aveți sau să oferiți o expertiză pentru care nu sunteți calificat.

9. Cercetarea comportamentului animal

În general, laboratoarele pentru studii asupra animalelor ar trebui să fie amplasate în universități unde există facilități adecvate și nivel de supervizare. Totuși, acolo unde există condiții adecvate pentru animale în școli sau licee, cercetătorul trebuie să fie sigur că studiul animalelor este justificat și posibil. British Psychological Society (1986) oferă un ghid care poate ajuta cercetătorul în luarea acestor decizii. Țineți cont de faptul că unele comisi de exami-

nare pot să nu accepte raportarea de cercetare asupra animalelor.

- Cercetătorul care vrea să se desfașoare o cercetare asupra animalelor ar trebui în primul rând să consulte un cercetător mai experimentat de preferință un expert în cercetările asupra speciilor respective.
- Cercetarea nu ar trebui să se desfășoare decât după ce dovedești faptul că vor fi obținute informații originale.
- Revizuarea studiilor nu ar trebui să se realizeze decât responsabilitatea de a asigura faptul că animalele sunt adecvat cazate și îngrijite, în așa fel încât este asigurată pe cât posibil o calitate rezonabilă a vieții. O atenție deosebită trebuie să fie acordată problemelor legate de ce animale se va lăsa răpitoare și animale după finalizarea cercetării.
- Anunțarea nu ar trebui să fie subiectul unor proceduri care să le creeze vreun tip de stres. Toate procedurile experimentale cu animale care ar putea să le producă distress sunt strict reglementate de Home Office și nu trebuie să fie utilizate cu excepția cotelor de cercetare care au o utilitate specială pentru acest scop.
- Dacă se realizează observații comportamentului animal în sălăuție pentru a ea ordinilor sau a habitatali trebuie să fie menținută la minimum durmatul în timpul perioadei de reproducere.

EXEMPLU DE CITIRE CRITICĂ A UNUI ARTICOL*

Articol

Efecte cognitive ale mesajelor de eroare
Laurențiu P. Maricușolu

Rezumat

Studiul de față își propune identificarea repertoriului esențial de eroare asupra performanței cognitive a utilizatorilor în sarcini imediat următoare mesajului. Pentru atingerea acestui obiectiv, 67 de studenți au fost împărțiți în patru grupe de experiență. Sarcina subiecților a fost de a completa o variantă compensată a întrebării de atenție care, în funcție de condiția experimentală, era cea de mesaj de eroare. Rezultatele au indicat faptul că performanța cognitivă în sarcina imediat următoare mesajului de eroare scade în funcție de tipul mesajului și în funcție de predispoziția utilizatorului spre trăiri anxioase.

Cuvinte-cheie

Eroare, performanță cognitivă, anxietate

Clasificare ACM

F5.2. Information interfaces and presentation (e.g., HCI)
Miscellaneous

INTRODUCERE

Studiile asupra erorilor s-au axat în special pe erorile rezultate de utilizator în interacțiunea cu calculatorul sintetizat vocal (de Iosif și Maricușolu (2005) au prezentat acest tip de evenimente prezintă multe tipuri de erori posibile, dar absolut toate încep de la premisa utilizării deficiente a calculatorului. Din această perspectivă, erorile reprezintă evenimente care permit înțelegerea

* Materia, realizată de Corina Salea și Laurențiu Maricușolu.

Barney Konstan și Carlis 2016 testează efectele în timp
rînd asupra unor sarcini diferite adunare, a mărare de obiecte
lău egeren magiilor în înțelegerea extensiv selectarea a ca
cuma, înregistrare date personale într-un formular (într-o edi
formulare de acest cercetare și sunt

Intreprinderea duce la creșterea literaturii și în p-
necesită realizării sarcinilor datei cu privire la etapele
rele de sarcini, excepte face concizia, înregistrare
care persoanelor. Acest rezultat poate fi de a nu
proptă, că aces tip de auto-triagare, oare ce
activare foarte ridicat ceea ce duce la actualizare a
lor rap dă

Impactul fizic, psihic și cel al mării este în funcție de gradul de înălțare a nivelului de mări ale mării. Deficitul de alimentare este cel mai mare cu cât arcurile de la izvoarele sunt mai complexe și impactul este în funcție de mări măsurate în funcție de mări.

• similitudină cu durate semnă și întrerupere r i dă
n ează efectele acestora. Acea rezultat e năz c
studiu realizat de Gile și Brod bent 1969, c
sustinea că st i nă cănă exbră c s m a t i a t e r t
să r c i nă și n t r e p e r e e f e c t e l e d e m e t a s t a z i a s a r c
n i s a d n a r e c u s e,

• durata intervenției și influențarea electrocardiogramului
dilectivă și înțelegere de către medicul de familie
efecte sim. are ca și pentru per. de cântărire

[illegible]

Principala diferență dintre cele două metode este faptul că în prima se ține seama de numărul de declinșuri a se trăim dintr-un număr de zile repartizat în evenimente, adică în numărul de zile în care a căzut, iar în a doua se ține seama de defecțiunile.

cu toate acestea, posibilitatea extinderii de alocuiri la un stagi
le este foarte slabă, fiind încă surdită a acestor etape. După cum am văzut
mai înainte, în lucrarea noastră, omul, care a explodat în stagi, care

se întâlnește are puține șanse de reușită din cauza faptului că în majoritatea cazurilor modelul mental utilizat nu incl. de informații utile pentru un astfel de demers cognitiv. În acest context, în care nevoia de informație este atât la maximul resurselor cognitive, utilizatorul poate experimenta o suprasolicitare cognitivă (*cognitive overload*, în engleză) Kirsh (2000, p. 24) consideră că o suprasolicitare cognitivă are două mari cauze:

- informația externă care trebuie procesată este prea multă
- modului solit de a utiliza informația din partea utilizatorului

Un referent important al suprasolicității cognitive este anxietatea informațională, definită ca fiind „sentimentul, coplesitor, experimentat de individ atunci când se confruntă cu prea multă informație sau atunci când nu este capabil să găsească sau să interpreteze datele” (Kirsh 2000, p. 22).

Prezența rădăni anxioase în momentul apariției unui mesaj de eroare a fost deja semnalată de Bird și Zapf (1997) care au constatat diferențe între utilizatori tineri și cei în vârstă la nivelurile de răspunsuri emoționale la mesajele de eroare. De asemenea, cercetătorii care au încercat să utilizeze metode de creștere a rapidității de învățare a noilor programe au constatat că eficiența unor astfel de cursuri este pe deplin identică de capacitățile participanților de a-și controla emoțiile (Korfh 2005).

Rezultatele obținute până în acest moment în cercetarea efectelor psihologice ale erorilor au arătat că (Markusohn, 2006):

- mesajele de eroare exp. că 16-21% din variația anxietății ca stare în contextul în care anxietatea ca trăsătură este controlată statistic
- nu s-au constatat diferențe între condiția „eroare de sistem” și condiția „eroare de utilizare” din punct de vedere al anxietății ca stare
- competența auto-declarată în ceea ce privește utilizarea limbii engleze nu influențează semnificativ statistic prezența trăirilor anxioase. Cu alte cuvinte, această trăire este la fel de intensă în cazul utilizatorilor care pot înțelege (ce puțin) din punct de vedere semantic respectivelor mesaje cât și în cazul celor care nu pot face acest lucru. Acest rezultat ne indică (mai mult direct) de cercetare ulterioară este posibil ca trăirea anxioasă să nu fie influențată de conținutul semantic al mesajelor ci de elementele grafice asociate lor de exemplu, prezența

cercului roșu cu un x alb în centru, spee fie mesajele lor de eroare, va fi interesant de investiga. reacția la buclă. În același mesaj dar fără aceste elemente. Cuvântul „error” poate să fie reprezentat cu o ancoră cognitivă pentru a ajuta ceea ce a dus la instalarea anxietății indiferent de nivelul de cunoștință lingvistică în ceea ce privește limba engleză. De asemenea, în cauza faptului că modelul mental al utilizatorului conține foarte rar informații referitoare la erori este posibil ca o compoziție diferită în ceea ce privește limba engleză să nu conducă la o bună înțelegere a semnificației mesajului de eroare.

Aceste rezultate ne indică faptul că mesajul de eroare este importantă redare în explicarea instalării trăirii afective. Aceste diferențe nu au dus la niveluri diferite de anxietate și capacitatea subiecților de a înțelege respectivele mesaje nu s-a dovedit semnificativ statistic.

În concluzie studiul de față își propune testarea următoarelor ipoteze:

- H1: Mesajul de eroare va duce la apariția unei scăderi a performanței cognitive.
- H2: Scăderea performanței cognitive este asociată prezentei anxietății ca trăsătură.
- H3: Gradul de cunoaștere a limbii engleze nu va influența semnificativ scăderea performanței cognitive.

METODOLOGIE

Subiecți

Acest studiu a implicat participarea voluntară a 61 de subiecți (din care 23% de gen masculin), studenți în anul I la Facultatea de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest din Timișoara.

Variabile măsurate

Pentru testarea ipotezelor menționate au fost utilizate următoarele variabile au fost măsurate:

- *experiența în utilizarea mesajului de eroare*: subiecții participanți au avut de realizat sarcini pe calculator și au avut de parcurs serb. A și B ale centrului de integrare *Matricele progresive Raven*. În funcție de condiția experimentală, subiecții au săpat un mesaj în care au se solicita să rezolve orașul dată sau condiția mesaj neutru. Au primit un mesaj de eroare ce s-a scris „Your computer has encountered an

an unhandled exception and will have to close" sau un mesaj de eroare de utilizare. Uneori your alt is cause an unhandled exception and as a result your computer will have to close". Mesajele apăreau indiferent dacă răspunsul la planșa A12 era corect sau greșit și nu permiteau vizualizarea planșei B. Subiecții au fost distruși apoi în cadrul unuia din cele 4 condiții experimentale.

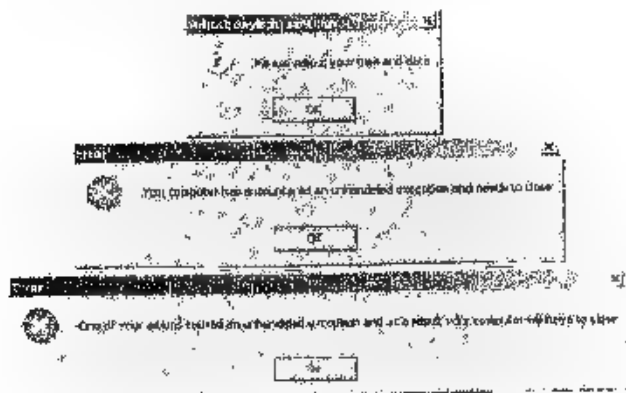


Figura 1. Mesajele emise de calculator în acest experiment.

- performanța generală a subiecților a fost măsurată prin măsurarea timpului de rezolvare a planșelor testului de inteligență *Matricele progresive Raven* seria A într-o variantă computerizată. Deoarece măsurarea timpului de rezolvare a fiecărei planșe este normală (Sava, 2004) acest indicator reprezintă mediana logaritmilor naturali ai timpului de reacție la planșele A1-A12.
- performanța cognitivă post-eroare a fost operationalizată prin măsurarea timpului de rezolvare a subiecților la planșele *Matricele progresive Raven* (vezi Figura 2). Variabila anterioară măsurată în aceste variazabile reprezintă mediana logaritmilor naturali ai timpului de reacție. Această planșă a apărut după mesajul "neatrit" sau mesajele de eroare.
- analfabetismul — a fost măsurată cu ajutorul chestionarului SIAI X2, realizat de Spieberger, Gorsuch, & Lushene (1971), în Pinard, 2003.
- gradul de cunoaștere a limbii engleze — subiecții și-au autoevaluat pe o scară de la 1 la 10 competența

de a vorbi în limba engleză și vorbii în limba engleză. Scoriile la aceste trei evaluări au fost combinate într-un indicator general.

- dezvoltarea socială a răspunsurilor a fost măsurată cu ajutorul scalei de cunoaștere a inventarului de Persoane Pyrexia.

Procedură

Participanții au fost informați asupra faptului că se va studia o sarcină pe care ei trebuie să o rezolve pe calculator și că testul psihologic are măsurări multiple. Fiecare participant a fost distribuit la unul din cele trei condiții experimentale.

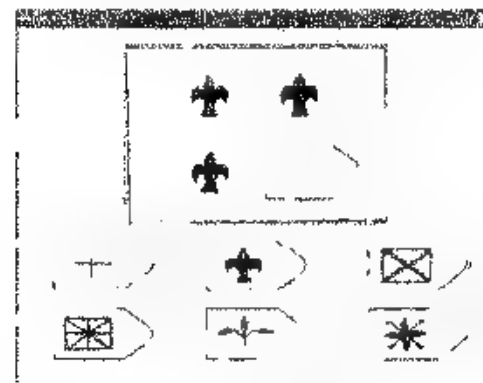


Figura 2. Planșa B01

În experimentul, s-a desfășurat în două etape. În prima etapă, subiecții au completat un set de chestionare prin care au fost măsurate variabilele anterioare ca măsură gradului de cunoaștere a limbii engleze și dezvoltarea socială a răspunsurilor la planșele A1-A12. În a doua etapă, subiecții au participat la testul de inteligență *Matricele progresive Raven* în această etapă au rezolvat testul psihologic și au primit feedback imediat asupra răspunsurilor lor. După ce au dat răspuns la fiecare planșă, au fost informați asupra faptului că au dat răspuns la fiecare planșă.

Fiecare participant a avut o experiență experimentală și fiecare participant a parcurs etapa a doua în care a putut să acționeze asupra rezultatelor sale. După ce au dat răspuns la fiecare planșă, au primit feedback imediat asupra răspunsurilor lor. După ce au dat răspuns la fiecare planșă, au primit feedback imediat asupra răspunsurilor lor. După ce au dat răspuns la fiecare planșă, au primit feedback imediat asupra răspunsurilor lor.

Pentru testarea ipotezelor s-a folosit analiza de covarianță ANCOVA. În tabla dependentă a fost reprezentată de timpul de rezolvare a sarcinii de recunoaștere din Figura 2. Variabilele independente au fost prezența/absența mesajului de eroare, anxietatea ca trăsătură și gradul de cunoaștere a limbii engleze. Deoarece variabilă dependentă variază în funcție de performanța cognitivă generală, ea a fost introdusă în analiză pentru a controla statistic aceste efecte. De asemenea, tendința subiecților de a oferi răspunsuri rezicibile la probele creion-hârtie a fost controlată statistic prin introducerea în analiză a variabilei *destrăbătută scrisă*.

REZULTATE

Modelul ANCOVA prezentat mai sus a fost testat cu ajutorul SPSS 11.00 pus la dispoziție de Centrul de Studii și Cercetări Psihologice din Universitatea Indicatori mărimi efectului au fost calculați cu ajutorul PowerStat (Mareicuțoiu, Sava 2006), deoarece SPSS 11.00 nu oferă asemenea rezultate.

Analiza statistică a indicat faptul că există diferențe semnificative statistice între performanțele cognitive ale subiecților din condițiile experimentale ($F(3,13)=4.493$, $p<0.01$). Diferențele dintre condițiile experimentale au fost analizate prin arăstare de contrastare, obținându-se rezultate semnificative între grupul de control și condiția „eroare de sistem” (contrast = 4.22, $p<0.01$), respectiv între grupul de control și condiția „eroare de utilizare” (contrast = 2.18, $p=0.033$). Nu s-a înregistrat o diferență semnificativă între grupul de control și condiția „mesaj neutral” (contrast = 1.08, $p=0.285$). Indicatorul mărimi efectului arăta un efect puternic între grupul de control și grupul care a primit mesaj de eroare de sistem ($d=1.14$, $r^2=0.61$, $r^2=0.37$).

Tabela 1. Rezultate analizei de covarianță

	SS	df	MS	F	p
Trăsătură ca trăsătură	63.1	1	63.1	4.76	.035
Destrăbătută scrisă	163	1	163	12.1	.006
Perf. cognitivă generală	1979	1	1979	148.1	<.001
Limbă engleză	.06	1	.06	.004	.951
Condiție experimentală	4.493	3	1.498	11.03	<.001
Eroare	7.45	53	.139		
Total	2144.97	57			
Total corectat	15.512	60			

Anxietatea ca trăsătură influențează performanța în sarcina post-eroare ($F(1,53)=0.631$, $p=0.435$ în sensul că timpul de rezolvare a sarcinii post-eroare crește direct proporțional cu pre-

dispoziția individuală spre trăirea unor stări anxioase. Altfel spus, cu cât utilizatorii sunt mai anxioși, cu atât performanța lor cognitivă mediată după avaria mesajului de eroare, va fi mai scăzută.

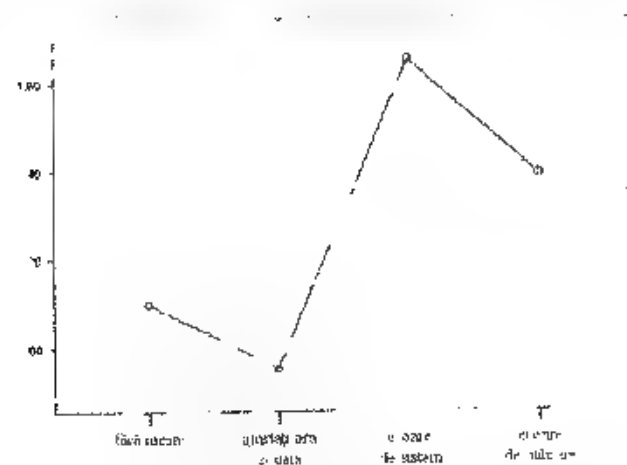


Figura 3. Medii timpurilor de răspuns la planșă 8

Absența unor rezultate semnificative la testarea efectelor cunoașterii limbii engleze și performanța cognitivă în sarcina post-eroare ($F(1,53)=0.001$, $p=0.951$) nu este surprinzătoare, confirmând concluziile raportate de Mareicuțoiu (2006). Absența unui efect semnificativ al competențelor lingvistice asupra performanței cognitive post-eroare ne indică faptul că în condițiile noastre, cel puțin mesajul a fost cel care a dus la scăderea comportamentului în cadrul ansamblului modelului, expunând aproximativ 50% din variabilitatea variabilei dependente ($R^2=0.541$, R^2 ajustat = 0.490). Această putere explicativă este mare, Sava (2004) modelul explicativ al răzvirii anxioase ce se însușează după apariția mesajului de eroare a fost mai surprinzător ($R^2=0.58$, R^2 ajustat = 0.54).

Acest lucru se datorează faptului că stările emoționale pot fi mult mai bine explicate pe baza unor variabile legate de personalitate, decât pe când relațiile dintre personalitate și performanța cognitivă sunt modestă (Mathews și MacLeod, 1994).

DISCUȚII

Cercetarea de față a demonstrat faptul că eroarea de sistem are un impact mai ridicat asupra performanței cognitive decât

erori de utilizare. Efectele erorilor asupra performanței cognitive înregistrate în acest experiment pot crește în sarcini de lucru diferite de cea experimentată deoarece în acești experimente am avut una dintre cele mai simple situații, o sarcină simplă, fără lămură de timp, mesaj de eroare a apărut între cele două planșe după răspunsul la planșa A.2 și înainte de apariția planșei B1.

Rezultatele obținute sunt îngrijorătoare deoarece sarcina pe care subiecții au avut-o de realizat după apariția erorii este una care va fi înaltă în măsura măsură memoria de lucru fiind o sarcină de reținere, deci subiecții trebuiau să mențină în memorie două informații și să plădă pe care era nevoie să o dețină în situație de alternativă. Dacă apelăm la rezultatele raportate de Bailey, Konstant și Charls (2000) în cazul sarcinilor mai complexe ar trebui să ne așteptăm la efecte mult mai puternice ale mesajelor de eroare asupra performanței cognitive a utilizatorului.

În acest experiment, subiecților li s-a explicat că sarcina nu este contraindicativă și fiind să ofere răspunsuri corecte indiferent de timpul necesar pe viu a alege a acesta. În situații în care utilizatorul resimte presiunea timpului, ne așteptăm ca performanțele sale să scadă și mai mult fiind posibilă apariția defectelor în utilizare.

Faptul că mesajele de eroare a apărut între cele două sarcini a trebuit să așigure un efect minim al întreruperii activității. În experimentul de față, memoria de lucru nu era încărcată cu elementele ale sarcinilor de lucru, ci doar cu activitățile de utilizare de softwareului, deci ne puteam aștepta la o creștere a efectelor raportate în cazul în care mesajele de eroare apare în momentul întreruperii sarcinilor de lucru. După revizuirea acestor rezultate, elementelor care trebuie activate în memoria de lucru este mult mai mare.

Din cauza faptului că nu s-a înregistrat diferențe semnificative s-a ales între grupul de control și grupul de intervenție mesajul neutru, tîndem să credem că efectele prezentate mai sus sunt caracteristice ale sarcinilor de lucru.

În concluzie, rezultatele raportate în relația de spețiată indică faptul că mesajele de eroare pot fi dăunătoare pentru performanțele cognitive a utilizatorului atât din cauza faptului că îl împiedică concentrarea cognitivă pe sarcină, cât și pentru că generează o stare anxioasă. În cazul de față, s-a putut observa aceste efecte încă întreruperea concentrării cognitive pe sarcină din cauza unei erori care trebuia să apară și în cazul subiecților care au primit mesajul neutru. Desigur, relația anxietate-performanță cognitivă și sarcina de recunoaștere este mediată de intensitatea creșterii anxietății, dacă am reînnoim în relația de

reperformanță în sensul că impactul psihologic al mesajelor de eroare asupra performanței cognitive variază în funcție de predispoziția utilizatorilor și de trăsăturile anxioase. Aici când s-a experimentat cu mesajele de eroare, performanța cognitivă va scădea în măsura în care utilizatorul este anxios deosebit de cazul în care utilizatorul cu un nivel scăzut al anxietății. Din păcate, acest design experimental nu permite testarea acestei ipoteze. Experimentarea în acest fel de lucru duce la scutirea pe termen lung a performanței cognitive prin Mathews și Macleod (1994).

- scutirea ar trebui de a defini acțiunile necesare pentru a evita utilizarea resurselor cognitive de către persoanele cu deficiențe
- existența unei interferențe între starea emoțională și sarcinile de recunoaștere
- creșterea potențialului de activare a informațiilor negative care devin mai accesibile în momentul de lucru și influențează astfel efectele implicite în construirea scenariilor cognitive
- orientarea preferențială a atenției spre cuantificarea elementelor amenințătoare

CONCLUZII

Studiul de față a fost conceput și realizat de Lisa M. Mathews (2005) asupra efectelor negative ale mesajelor de eroare, constatând că acestea expun utilizatorul la 4% și 17% din activitatea de lucru înainte de sarcinile post-eroare, indiferent de capacitatea de recuperare de la erori. Acești efecte nu pot fi ignorate deoarece au implicații semnificative în activitatea de lucru și în performanța cognitivă. Rezultatele indică faptul că starea emoțională și performanța cognitivă

REFERINȚE

- Bailey B. P., Konstant J. A., Charls V. (2000) Measuring the effect of interruptions on task performance in a user interface. *CHI Conference on Computer Systems, New York and Philadelphia, 2000*, 757-762.
- Bailey B. P., Lerner C., Peters M. A. (1992) Evaluating the effects of direct manipulation on adventure games. In P. H. Werhane (ed.), *Proceedings of CHI '92 Conference on Human Factors in Computing Systems*, New York: ACM Press, 27-34.
- Burke, J. (1993) Age differences in working memory: a review of the literature. *Human Development and Learning*, 1, 1-10.
- Carver C. S., White T. L. (1994) Behavioral inhibition, behavioral activation and affect: the role of the amygdala. *Psychological Review*, 101, 3-21.

- Positive Function of Errors. *Human-Computer Interaction*, 6, 77-92.
- Gillie T., Broadbent D. (1989). What makes interruptions disruptive? A study of length, similarity and complexity. *Psychological Research*, 50 (4), 243-250.
- Heinbeck, D., Fries, M., Sonnentag, S., Keith, N. (2003). Integrating errors into the training process: the function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology*, 56, 333-361.
- Iosif, Gh., Mărgan, A.M. (2005). Analiza și managementul erorilor în interacțiunea om-calculator. În Gh. Iosif și Ana-Maria Mărgan (coord.) *Ergonomie cognitivă și interacțiunea om-calculator*. (pp. 70-112) București: Editura Matrix Rom.
- Keith, N. (2005). *Self-Regulatory Processes In Error Management Training*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches 06 psychologie und Sportwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, Frankfurt.
- Kirsh, D. (2000). A few Thoughts on Cognitive Overload. *Intelligence*, 30(1), p.19-51.
- Maricuțoiu, L.P. (2006). Emotional response to computer error messages. *Psihologia Resurselor Umane*, 4(2), 46-53.
- Maricuțoiu, L.P., Sava, A.F. (2006). Dezvoltarea unui software pentru analiza spațială a efectului și a puterii statistice (PowerStat). Lucrare prezentată la Conferința Internațională de Psihologie, Geniul și Psihologia la Universitatea București, 26-29 octombrie 2006.
- Mathews, A., MacLeod, C. (1994). Cognitive Approaches to Emotion and Emotional Disorders. *Annual Review of Psychology*, 45, 25-50.
- McFarlane D. C. (1999). Coordinating the interruption of people in human-computer interaction. In A. Sasse și C. Johnson (coord.) *Proceedings of Human-Computer Interaction (INTERACT'99)* (pp. 295-303). Amsterdam: IOS Press.
- McFarlane D. C. (2002). Comparison of four primary methods for coordinating the interruption of people in human-computer interaction. *Human-Computer Interaction*, 17 (3), 63-139.
- McFarlane D. C., Latorella K. A. (2002). The scope and importance of human interruption in human-computer interaction design. *Human-Computer Interaction*, 17 (1), 1-61.
- Piurari, H. (2003). The influence of personality traits upon human-computer interaction. *Cognitive, Crises, Comportament*, 7(3), 277-293.
- Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Cluj Napoca: Editura ASCR.
- Snebari, P. (2004). The cranky user: To err (or) is human. Write error reports that help developers fix the problem". Găsit la <http://www.ibm.com/developerworks/library/wa-cranky45.html> (1 of 4) la data de 11 octombrie 2004.
- Speier C., Valacich J. S. and Vessey J. (1997). The effects of task interruption and information presentation on individual decision making. In K. Kumar și J. E. DeGross (coord.) (pp. 21-36). *Proceedings of the XVIII International Conference on Information Systems, Atlanta: Association for Information Systems*.

Storch N. A. (1992). Does the user interface make interruptions disruptive? A study of interface style and form of interruption. *Report UCRL-JC-108993*. Springfield: Lawrence Livermore National Laboratory.

Citirea critică a articolului

Evaluarea secțiunii introductive

În introducerea articolului autorul prezintă clar care este problema investigată în studiu, și anume erorile realizate de utilizator în interacțiunea cu calculatorul, precum și efectele cognitive ale acestor mesaje de eroare care pot fi analizate prin studiul întreruperilor în interacțiunea om-calculator. Precizările pe care le face autorul, conform cărora „întreruperile din partea calculatorului afectează semnificativ performanța operatorului, spre deosebire de alte tipuri de întreruperi frecvente cu care acesta se poate întâlni” și „mesajele de eroare explică 18-21% din variația anxietății ca stare, în contextul în care anxietatea ca trăisătură este controlată statistic”, demonstrează importanța pe care o reprezintă studiul acestui aspect.

În articolul de față autorul prezintă pe scurt rezultatele unor cercetări anterioare, de exemplu: Bailas, Heitmeyer și Perez (1992) au arătat că principala efect al întreruperii este reprezentat de *defectul de automatizare*: oamenii experimentează o scădere inițială a performanței, atunci când reiau sarcini întrerupte; Storch (1992) a descoperit faptul că singurul tip de întrerupere cu efecte semnificative din punct de vedere statistic (față de condiția „control”) este cel cauzat de întreruperile din partea calculatorului, iar studiul realizat de Birdi și Zapf (1997) a evidențiat diferențe între utilizatorii tineri și cei în vârstă, la nivelul intensității răspunsurilor emoționale la mesajele de eroare. Autorul nu specifică însă ce anume este nedorit în literatura de specialitate și ce ar urmări să lămurească prin acest studiu. El, de asemenea, definește conceptual constructele relevante, precizând că „principala diferență dintre un mesaj de eroare și orice alt tip de întrerupere este reprezentată de faptul că primul are un potențial ridicat de declanșare a unei trăiri anxioase, deoarece reprezintă un eveniment nedorit și, în marea majoritate a

cazurilor, anunță existența unei defecțiuni". Se poate afirma că alegerea ipotezelor a fost făcută având la bază un demers logico-teoretic clar. Experimentul de laborator este un design potrivit pentru acest studiu.

Evaluarea secțiunii de metodologie

Eșantionul de subiecți a fost format din 61 de subiecți (dintre care 20% de gen masculin), studenți în anul II al Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara. O primă problemă care poate fi luată în discuție este aceea că numărul participanților de sex masculin nu este simetric cu cel al participanților de sex feminin. În al doilea rând, autorul nu precizează vârsta subiecților (subiecții sunt însă studenți în același an de studiu, ceea ce poate implica vârste foarte apropiate, aspect ce este important pentru validitatea internă a cercetării).

Experimentul s-a desfășurat folosind patru condiții experimentale, fiecare participant fiind distribuit aleator într-una dintre acestea. Experimentul s-a desfășurat în două etape: într-o primă etapă, subiecții au completat un set de chestionare, prin care au fost măsurate variabilele: anxietatea ca trăsătură, gradul de cunoaștere a limbii engleze și dezabilitatea socială a răspunsurilor. În cea de-a doua etapă subiecții au parcurs varianta computerizată a Matricilor progresive Raven. În această etapă subiecții au fost introduși într-o cameră special amenajată și au fost rugați să lase din aceasta doar după completarea sarcinii. Pentru a evita contaminarea experimentală, subiecții care au parcurs etapa a doua nu au putut interacționa cu cei care urmau să o parcurgă. Astfel, nici un subiect nu a putut anticipa apariția mesajelor. De asemenea, toți subiecții au parcurs sarcina experimentală pe același calculator, pentru a nu exista diferențe induse de funcționarea diferită a elementelor periferice utilizate. Operaționalizarea performanței cognitive generale și cea cognitivă post-eroare prin măsurarea timpilor de rezolvare, precum și operaționalizarea celorlalte variabile sunt justificate. Autorul nu precizează în material care sunt proprietățile psihometrice ale instrumentelor utilizate. În

studiu, autorul a prezentat demersul cercetării; au fost respectate aspectele de etică a cercetării, iar subiecților le-a fost prezentat clar ce au de făcut. Având în vedere că este vorba de un experiment, este de la sine înțeles faptul că subiecții nu trebuie informați despre participarea lor la acesta, dar cercetătorul ar fi trebuit să discute cu subiecții la finalul testării. Un aspect care ar crește valoarea cercetării este oferirea de date privind experiența subiecților cu calculatoarele (nivelul lor de pregătire în acest sens, frecvența interacțiunii cu calculatoarele etc.).

Evaluarea rezultatelor

Autorul prezintă rezultatele obținute. Analiza statistică a indicat faptul că există diferențe semnificative statistice între performanțele cognitive ale subiecților din condițiile experimentale. S-au obținut rezultate semnificative între grupul de control și condiția „eroare de sistem”, respectiv între grupul de control și condiția „eroare de utilizare”. Nu s-a înregistrat o diferență semnificativă între grupul de control și condiția „mesaj neutru”. Rezultatele au relevat și următorul aspect: cu cât utilizatorii sunt mai anxioși, cu atât performanța lor cognitivă imediat după apariția mesajului de eroare va fi mai scăzută. Autorul relevă, totodată, și absența unui efect semnificativ al competențelor lingvistice asupra performanței cognitive post-eroare. În această secțiune este prezentat un tabel care se referă la rezultatele analizei de covarianță și o figură care prezintă mediile timpilor de răspuns. În articol se menționează faptul că este folosită o metodă a priori de comparații multiple (contrastele). Rezultatele obținute prin analiză cantitativă sunt prezentate cu claritate, însă analiza calitativă este sumară. Autorul nu prezintă importanța pe care o pot avea intervalul de vârstă și proporția mare a subiecților feminini, din selecția subiecților, asupra rezultatelor obținute.

Evaluarea discuțiilor

În secțiunea de discuții a articolului este prezentat faptul că erorile de sistem au un impact mai mare asupra performanței cognitive decât erorile de utilizare, precum

și că efectele erorilor asupra performanței cognitive înregistrate în acest experiment pot crește în sarcini de lucru diferite de cea experimentală. Autorul oferă o explicație sumară pentru rezultatele obținute, efectele negative ale mesajelor de eroare „putând fi rezultatul interferenței dintre starea emoțională și performanța cognitivă”. Autorul nu precizează care sunt limitele cercetării sale, deși există o disproporție între numărul de subiecți masculini și feminini sau pe cele legate de erorile de măsurare ale timpilor de reacție. De asemenea, aspectele precizate în această secțiune sunt legate de aspectele teoretice prezentate în secțiunea introductivă. Autorul prezintă la final, concret și corect, concluziile cercetării: „studiul de față confirmă ideile sintetizate de Iosif și Marhan (2005) asupra efectelor negative ale mesajelor de eroare, constatând că acestea explică între 14% și 37% din variația performanței în sarcina post-eroare, indiferent de capacitățile cognitive generale ale utilizatorului. Aceste efecte nu pot fi puse pe seama întreruperii concentrării cognitive pe sarcină, ele putând fi rezultatul interferenței dintre starea emoțională și performanța cognitivă.”

Anexa 4

CERERE DE FINANȚARE PENTRU PROIECT DE CERCETARE EXPLORATORIE**

10. Prezentarea proiectului în limba română: (max. 10 pagini)

10.1. Importanța și relevanța conținutului științific

Prezentarea creează referențialul cercetării: va demonstra gradul de informare și documentare a directorului de proiect

10.2. Obiectivele proiectului

(Se specifică clar obiectivele proiectului în contextul științificului cunoașterii în domeniu, elementele originale vizate și importanța pentru domeniu, impactul estimat al proiectului: dacă este cazul, se va face referință la caracterul interdisciplinar)

10.3. Metodologia cercetării

10.4. Resurse necesare:

10.4.1. Resursa umană

10.4.1.1. Directorul de proiect

10.4.1.1.1. Competențe științifice a directorului de proiect

Se va face referință la:

- o Domenii de competență și rezultate semnificative, atât teoretice cât și practice
- o Lucrări științifice publicate
- o Cărți științifice în domeniu (monografii, tratate, alte cărți) indexate ISI, recenzate în baze de date internaționale, și / sau publicate la edituri internaționale și naționale de prestigiu
- o Breve de invenție / descoperiri / contribuții esențiale la dezvoltarea cunoașterii

* Preluată de pe www.cncsis.ro/PNCDI%20II/idei/PCE_2007_1.rtf

† Material realizat de Corina Ilin

- o Produse concepute / realizate și valorificate în mediul socio-economic
- o Membri în colective de redacție ale unor reviste internaționale (cotate ISI sau incluse în baze de date internaționale) sau în colective editoriale ale unor edituri internaționale recunoscute
- o Premii naționale și internaționale acordate de asociații profesionale și instituții de prestigiu în urma unui proces demonstrabil de evaluare

10.4.1.1.2. Competența managerială a directorului de proiect

Se va face referire la:

- o Proiecte și contracte de cercetare naționale și / sau internaționale câștigate prin competiție în calitate de director (se vor preciza titlul, anul câștigării, sursa de finanțare, suma aprobată)
- o Înfăințarea (coordonarea) de laboratoare, centre și / sau institute de cercetare

10.4.1.2. Echipa de cercetare

Lista membrilor echipei de cercetare (fără directorul de proiect)

10.4.1.2.1. Cercetători cu experiență

Se va face referire la:

- o Experiența anterioară a fiecărui membru al echipei în domeniul temei propuse
- o Domenii de competență și rezultate semnificative — documentate atât prin rezultate teoretice, cât și prin rezultate practice
- o Lucrări semnificative publicate (max. 3 lucrări)
- o Modalități de valorificare / diseminare a rezultatelor — publicații, brevete, participări la conferințe
- o proiecte obținute de către membrii echipei: titlul, nivelul de finanțare, sursa de finanțare, durata

10.4.1.2.2. Cercetători în formare

Delimitarea clară și credibilă a rolului lor în desfășurarea activităților de cercetare în cadrul proiectului, specificându-se denumirea tezelor de doctorat (dacă este cazul).

10.4.2. Alte resurse

10.4.2.1. Resurse financiare

Se detaliază toate costurile directe (cheltuieli de personal, logistică, mobilitate)

Trebute să reiasă foarte clar gradul de implicare a fiecărui membru din echipă în proiectul de cercetare (ponderația dintr-o normă întreagă)

10.4.2.2. Infrastructura disponibilă (calitatea infrastructurii de cercetare existente)

Se va face distincție între infrastructura de tehnică de cercetare și restul infrastructurii de cercetare (echipamente și facilități pentru experimentare, proprii sau disponibile prin relații de cooperare cu alte instituții)

11. Prezentarea proiectului în limba engleză (max. 10 pagini)

12. Modul de organizare a proiectului (managementul proiectului)

12.1. Planul de lucru. Obiective și activități

12.2. Fezabilitatea proiectului

12.3. Planul de diseminare a rezultatelor

12.4. Măsurile prevăzute pentru respectarea normelor deontologice ale cercetării